



2001

Ficando para Trás

UM BOLETIM DA EDUCAÇÃO
NA AMÉRICA LATINA



Programa de Promoção da Reforma
Educativa na América Latina e Caribe

**Relatório do Grupo de
Trabalho sobre Educação,
Eqüidade e Competitividade
Econômica nas Américas**



Ficando para Trás

UM BOLETIM DA EDUCAÇÃO
NA AMÉRICA LATINA

Setembro de 2002

Relatório do Grupo de Trabalho sobre Educação,

Eqüidade e Competitividade Econômica nas Américas

CONTEÚDO



TABELAS

FIGURAS

QUADROS

Membros do Grupo de Trabalho	2
Missão	3
Agradecimentos	4
Boletim Sobre a Educação na América Latina	5
I. A América Latina Vai Ficando para Trás	6
II. As Reformas São Insuficientes	11
III. A Caminho de um Novo Milênio	25
Comentários Complementares dos Membros do Grupo de Trabalho	26
Apêndice	27
Sobre os Membros do Grupo de Trabalho	46
Leituras Sugeridas	49
Publicações do PREAL	51
1. Reforma da Educação na América Latina e no Caribe	11
2. Nível das decisões tomadas nas escolas públicas primárias e secundárias	17
3. Percentual de Professores com Grau Universitário ou Equivalente em Países Selecionados, 1994-1996	19
1. Resultados de Matemática da Quarta Série, 1998	7
2. Educação da Força de Trabalho, 1970-1995 (Média de Anos de Escolarização)	7
3. Conclusão da Quarta Série, 1998	8
4. Conclusão do Secundário, 1998	9
5. Diferença de Resultados entre os Indivíduos Mais Ricos e Mais Pobres com 25 Anos de Idade, 1994-1996	9
6. Média de Anos de Educação (Adultos entre 25 e 60)	10
7. Sistemas de Testes da América Latina, 1986-1997	14
8. Perfis dos Ganhos de Professores e Não Professores no Brasil	20
9. Gasto Público com Educação, 1997	23
10. Gasto Público por Aluno com Educação Primária e Secundária (\$PPP), 1997	23
11. Proporção do Gasto do Terciário em Relação aos Gastos com o Primário e o Secundário Combinados, 1997	24
1. Estabelecendo Padrões na América Central	12
2. Desenvolvendo Padrões nos Estados Unidos	13
3. Inovações no Uso e na Prática de Avaliações	15
4. Aumentando a Autonomia das Escolas Latino-Americanas	16
5. Centros Regionais de Professores: Treinamento antes do Emprego no Uruguai	19
6. Inovações em Treinamento de Professores no Emprego	19
7. Vinculando a Remuneração dos Professores ao Desempenho	21
8. Motivando a Excelência dos Professores: Inovações em Incentivos Não Salariais	22

MEMBROS DO GRUPO DE TRABALHO

José Octavio Bordón*, Coordenador Adjunto
Argentina

John Petty*, Coordenador Adjunto
Estados Unidos

Patricio Aylwin
Chile

Roberto Baquerizo*
Equador

Nancy Birdsall*
Estados Unidos

Margaret Catley-Carlson*
Canadá

Juan E. Cintrón*
México

Jonathan Coles Ward*
Venezuela

José María Dagnino Pastore*
Argentina

Nancy Englander*
Estados Unidos

Peter Hakim*
Estados Unidos

Ivan Head*
Canadá

Rudolf Hommes*
Colômbia

Enrique Iglesias*
Uruguai

Emerson Kapaz*
Brasil

Jacqueline Malagón*
República Dominicana

José Mindlin
Brasil

Roberto Murray Meza*
El Salvador

José Angel Pescador*
México

Manuel Fernando Sotomayor*
Peru

Oswaldo Sunkel*
Chile

Juan Carlos Tedesco*
Argentina

Celina Vargas do Amaral Peixoto*
Brasil

Alexandra Vela
Equador

* Assinam o relatório

MISSÃO

O Grupo de Trabalho sobre Educação, Eqüidade e Competitividade Econômica na América Latina e no Caribe é uma comissão não-governamental independente composta por cidadãos ilustres de toda a região interessados na qualidade das escolas. O Grupo de Trabalho foi criado em 1996 pelo Diálogo Interamericano (The Inter-American Dialogue) e pela Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE) como parte do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL). Entre seus membros estão líderes da indústria, do comércio, do governo, do ensino superior, da área do direito, da religião e da imprensa.

Em abril de 1998, o Grupo de Trabalho emitiu seu primeiro relatório, *The Future at Stake* (O Futuro em Risco). Este relatório descrevia, em linhas gerais, graves deficiências na educação que se oferecia em toda a América Latina e no Caribe e apresentava quatro recomendações para sua melhoria. Publicado em inglês, espanhol e português, o relatório foi distribuído a mais de 15.000 líderes governamentais, empresariais, políticos e da imprensa.

Como seguimento, decidimos publicar um relatório periódico sobre o progresso da educação – um “boletim” do ensino na região – que desse aos líderes de fora do setor informações independentes e confiáveis sobre o desempenho de suas escolas.

Os boletins da educação constituem uma ferramenta que permite cobrar melhor as responsabilidades e chamar a atenção para os resultados. Relativamente comuns nos Estados Unidos e na Europa, eles são raros na América Latina. Os boletins monitoram as alterações em indicadores chaves do desempenho da educação, entre os quais estão o aprendizado dos estudantes (através das notas de provas padronizadas), os números de matrículas, as proporções de estudantes que se graduam, os gastos governamentais, as razões professor/aluno, e as qualificações destes últimos. Eles permitem visualizar rapidamente como anda o desempenho de determinada escola, município, estado/província ou país, comparando-o com outros em termos de diversos indicadores da educação. Dando-se notas a este desempenho, classificando-o da mesma forma que as crianças são avaliadas nas escolas, os pais, os formuladores de política e o público em geral podem rapidamente identificar, tanto os casos de desempenho exemplar, como aqueles que precisam melhorar. Mais importante ainda, tais boletins dão aos usuários das escolas – pais, empregadores e outros – informações chaves sobre a situação de suas escolas, em um formato simples e de fácil compreensão.

Este é o primeiro boletim da educação na América Latina. Ele apresenta as melhores informações disponíveis sobre alguns aspectos da educação – acesso, qualidade e eqüidade – que

são cruciais para a melhoria do aprendizado. Baseia-se na convicção de que a transparência é essencial para uma boa educação e que pais, alunos e empregadores têm o direito de saber como suas escolas estão organizadas, quanto elas custam e o que produzem.

Nosso objetivo primordial é divulgar os resultados, não atribuir culpa. As carências da educação têm várias causas. As deficiências na administração, no treinamento dos professores e no financiamento são apenas parte do problema. A pobreza e a desigualdade, comuns na maioria dos países, dificultam sobremaneira o trabalho das escolas. Nosso interesse, porém, é documentar os resultados. A justiça social e a concorrência internacional impõem a necessidade de que cada país saiba claramente como se comparam seus estudantes.

O boletim é, necessariamente, um trabalho contínuo. Para muitos países, não há dados apropriados disponíveis e, para outros, os dados disponíveis, ou não permitem comparação, ou são de má qualidade. Os agregados dos países algumas vezes mascaram grandes disparidades internas. Mais ainda, os países da região divergem grandemente entre si. Alguns apresentam desempenho nitidamente melhor que outros, e nenhuma de nossas caracterizações enquadra perfeitamente todos os países. Apesar disso, as informações disponíveis contam uma história – tanto do progresso feito, quanto dos desafios a vencer – que exige atenção. Ainda que nossas recomendações venham a ter prioridades distintas nos diversos países – em atenção às circunstâncias nacionais – cada uma delas tem um papel chave na superação das deficiências educacionais comuns a todos os países do hemisfério.

Assim como no *Futuro em Risco*, o presente relatório reflete o consenso dos membros do Grupo de Trabalho do PREAL sobre Educação, Eqüidade e Competitividade Econômica. Nem todos os membros concordam integralmente com todas as frases do texto, mas – salvo pelo que está anotado nas declarações individuais – todos os signatários endossam o conteúdo geral e o tom do relatório, e apóiam suas recomendações. Todos subscrevem como indivíduos, apresentando-se as filiações institucionais apenas para fins de identificação. Esperamos que o conteúdo deste documento estimule o diálogo sobre os problemas, progressos e abordagens alternativas à reforma educacional e constitua uma contribuição relevante para melhoria do desenvolvimento da educação.

José Octavio Bordón,
Coordenador Adjunto do Grupo de Trabalho

John Petty,
Coordenador Adjunto

AGRADECIMENTOS

A elaboração deste relatório foi um esforço conjunto da equipe do PREAL na Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE) em Santiago do Chile e no Inter-American Dialogue, em Washington, D.C. Muitos contribuíram no processo. Tamara Ortega Goodspeed, particularmente, desempenhou um papel chave no desenho, na pesquisa, na análise e na produção do relatório. Antonio Sancho trabalhou extensamente os dados e análises financeiros. Um grupo de consultores externos, entre os quais José Joaquín Brunner, Ernesto Ottone, Simon Schwartzman, e Juan Carlos Tedesco, deu valiosa contribuição durante o planejamento inicial do documento. Patricia Arregui, Marcela Gajardo e Jeffrey Puryear contribuíram com importantes comentários editoriais a cada minuta.

Agradecemos ainda aos membros da equipe do PREAL Francesca Bosco, DeAnna Green, Nelson Martínez, e Gabriel Sánchez Zinny por seu apoio logístico, pelo trabalho na preparação das minutas e pela gerência geral. A UNESCO-OREALC, o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento contribuíram com valiosas análises, além de permitirem o acesso a seus dados.

Várias pessoas de outras instituições e agências também contribuíram: Lenore Garcia e Marianne Lemke do U.S. Department of Education-International

Affairs (Assuntos Internacionais do Departamento de Educação dos Estados Unidos) mantiveram-nos a par dos desenvolvimentos e temas relacionados aos boletins dos Estados Unidos. Maritza Blajtrach e Paulo Garchet fizeram as traduções para o espanhol e o português. Karin Shipman, do Studio Grafik, ajudou imensamente no desenho e nos detalhes da publicação.

Este relatório não seria possível sem o apoio da U.S. Agency for International Development, do Banco Interamericano de Desenvolvimento, da Avina Foundation, do GE Fund, da Tinker Foundation, e de outros contribuintes que demonstraram contínuo compromisso com a reforma da educação na América Latina. Seu apoio no desenvolvimento de redes institucionais e de informações necessárias para a materialização do projeto foi crucial para o PREAL.

Finalmente, desejamos manifestar nossa gratidão especial a Patricio Cariola S.J., que em sua longa carreira deu importante contribuição à educação na América Latina, e foi membro dedicado do Grupo de Trabalho até sua morte, em junho de 2001.

UM BOLETIM SOBRE A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

Em 1998, argumentávamos que, na raiz das deficiências em quantidade, qualidade e equidade da educação na América Latina havia quatro problemas fundamentais: (1) falta de padrões para avaliação do aprendizado e do desempenho dos estudantes; (2) falta de autoridade e de cobrança das responsabilidades no nível da escola; (3) ensino de má qualidade; e (4) investimento insuficiente nos níveis primário e secundário.

Nossa revisão dos esforços feitos ao longo dos três últimos anos sugere que houve progresso apenas limitado na solução desses problemas. Apesar de muitos países terem demonstrado um forte compromisso com a melhoria da educação, iniciando reformas para melhorar suas escolas, os resultados vêm-se desenvolvendo lentamente.

Uma vez que a melhoria depende em parte da cobrança das responsabilidades dos provedores da educação pelo gerenciamento do setor, apresentamos a seguir uma avaliação global do progresso da educação em uma escala de "A" (excelente) a "F" (muito ruim). Ainda que sejam necessariamente subjetivas, estas notas refletem nossa melhor avaliação do estado dos indicadores chaves e das práticas de ensino com base nas evidências disponíveis. Incluímos setas para indicar onde está havendo progresso, ainda que o resultado final tenha sido desapontador. Usamos o sistema "um país, um voto" por acreditarmos que a necessidade de assegurar uma educação de qualidade a todos os estudantes é igualmente importante nas pequenas e nas grandes nações, mesmo quando os países maiores apresentam melhores índices de educação.

Um Boletim Escolar para América Latina

Assunto	Nota	Progresso?	Comentários
Notas nas provas	D	↔	As notas nas provas nacionais e internacionais são alarmantemente baixas.
Matrículas	B	↑	Os níveis médios de educação continuam abaixo dos padrões mundiais, apesar de altas taxas de matrícula no primário e um impressionante aumento na cobertura do pré-primário.
Permanência na escola	C	↔	Em muitos países, entre um quarto e metade de todos os alunos jamais chega à quinta série. Menos ainda concluem o secundário.
Equidade	F	↔	A educação de qualidade raramente chega às crianças pobres, de áreas rurais ou indígenas.
Padrões	D	↔	Não foram estabelecidos e implementados padrões nacionais abrangentes.
Avaliação	C	↑	Há sistemas de provas nacionais implantados, mas são fracos e subaproveitados.
Autoridade e Cobrança de Responsabilidades no Nível da Escola	C	↑	A descentralização está avançando, mas raramente chega até as escolas.
Profissão docente	D	↔	Os professores são mal treinados, mal gerenciados e mal pagos. O ensino de qualidade superior raramente é reconhecido, apoiado ou premiado.
Investimento nos ensinos primário e secundário	C	↑	Os gastos (como % do PIB) aumentaram, mas o investimento público por aluno é baixo e concentra-se no ensino superior.

Escala das Notas:	A	Excelente	↑	Melhorando
	B	Bom		
	C	Médio	↔	Sem alteração
	D	Ruim		
	F	Muito ruim	↓	Em declínio

I. A AMÉRICA LATINA VAI FICANDO PARA TRÁS

Em 1998, publicamos um relatório que delineava graves deficiências na educação que então se oferecia às crianças em toda a América Latina. Argumentamos que as escolas latino-americanas estavam mantendo em atraso a região e sua população, reforçando a pobreza, a desigualdade e o fraco desempenho econômico. Afirmamos que estes problemas estavam concentrados nas escolas públicas, que atendem, em sua esmagadora maioria, as crianças de famílias pobres. Argumentamos que o futuro da América Latina seria desolador enquanto todas as crianças não tivessem oportunidades reais de uma educação decente. Para solucionar esses problemas conclamamos todos os países a adotarem quatro medidas:

- estabelecer padrões para o sistema de educação, e aferir o progresso em relação a eles;
- dar às escolas e comunidades locais maior controle sobre a educação, e cobrar suas responsabilidades;
- fortalecer a profissão docente elevando os salários, reformando o treinamento e fazendo que os professores tenham de prestar mais contas às comunidades que servem; e
- investir mais fundos por aluno na educação pré-escolar, primária e secundária.

Até o momento, temos a informar apenas um progresso limitado, a despeito dos esforços dos países por melhorar a educação através de uma variedade de reformas (Tabela 1). O principal — e bastante significativo — resultado da região durante as três últimas décadas foi a expansão das matrículas, principalmente nos níveis pré-escolar e primário. No entanto, a qualidade continua baixa, a desigualdade segue alta e poucas escolas prestam contas aos pais e às comunidades que servem. O resultado é que, em uma época em que os recursos humanos cada vez mais constituem a vantagem comparativa das nações, a América Latina vai ficando para trás.

Os indicadores das deficiências educacionais da região são claros:

Os pontos obtidos nas provas continuam baixos: D

Os comparativos nacionais e internacionais sugerem que o aprendizado dos estudantes é deficiente.

- **Os pontos nas provas nacionais de resultado estudantil são desalentadores.** Os estudantes argentinos conseguiram responder corretamente apenas 50% das perguntas da prova baseada em níveis mínimos de competência. Em El Salvador, os pontos das provas nacionais de desempenho foram,

em média, 45% em matemática e 48% em língua — bem abaixo das expectativas. Na Costa Rica, no Brasil, e na Colômbia os exames também revelam que o aprendizado dos estudantes está muito abaixo dos níveis almejados. E, freqüentemente, os estudantes da Costa Rica e do México têm pontos cada vez mais baixos à medida que avançam através do sistema. (Para mais informações sobre avaliações nacionais, ver Tabela A.11 no Apêndice).

- **A maioria dos países latino-americanos ainda não participa regularmente em provas globais de desempenho, o que dificulta os comparativos com outras regiões.** Apenas o Chile concordou em participar na versão de 1999 do TIMSS-R (Third International Mathematics and Science Study, Estudo Terceiro Internacional de Matemática e Ciências). Ficou em 35o lugar entre 38 países — bem abaixo da média internacional e consideravelmente atrás dos competidores asiáticos, inclusive Malásia e Tailândia. Apenas dois países da América Latina haviam decidido participar do mesmo teste em 1996. Um deles — a Colômbia — classificou-se em 40o lugar entre os 41 países pesquisados, abaixo de todos os participantes asiáticos, da Europa Oriental e do Oriente Médio. O outro — o México — recusou-se a divulgar seus pontos. O Brasil e o México são os únicos dois países que participam atualmente no PISA — Program for International Student Assessment (Programa para Avaliação Internacional de Estudantes). E, embora outros poucos países tenham declarado que participarão no futuro em testes internacionais, como o estudo PIRLS — Program for International Reading Literacy Study (Estudo de Progresso na Capacidade Internacional de Leitura) da International Education Association (Associação Internacional de Educação), a maior parte dos países latino-americanos não participa regularmente.

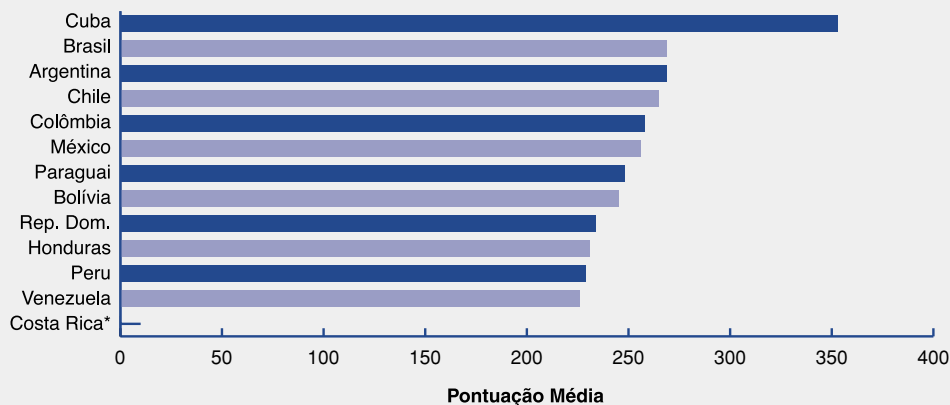
- **Uma única prova foi ministrada abrangendo toda a região.** Esta prova — desenvolvida pelo escritório da UNESCO na América Latina em 1988 — não foi elaborada de forma que permitisse a comparação ao TIMSS ou qualquer outro exame global. Em termos de resultados, Cuba liderou a região, com grande vantagem em resultados de matemática e língua da quarta série (Figura 1). Mesmo o quarto inferior dos estudantes cubanos teve desempenho acima da média regional. Apenas os estudantes de maior pontuação nos outros países latino-americanos equipararam-se aos estudantes cubanos dos dois quartis mais baixos — uma diferença que tipicamente se verifica entre

Resultados de Matemática da Quarta Série, 1998

*Participou mas não divulgou os resultados

Fonte Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 1998, 2000.

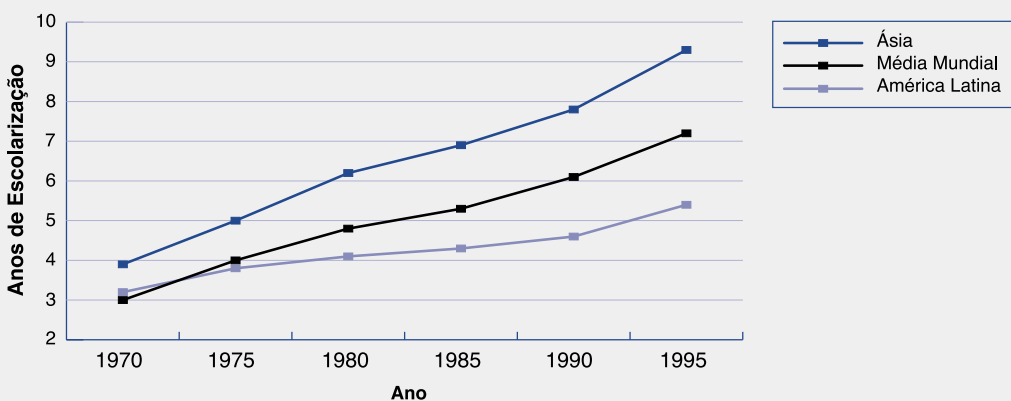
FIGURA 1:



Educação da Força de Trabalho, 1970-1995 (Média de Anos de Escolarização)

Fonte Londoño e Székely, 1997, Pathways to Growth: Comparing East Asia to Latin America, 1997.

FIGURA 2:



países ricos e pobres. Enquanto isto, o Chile e a Colômbia – que tiveram resultados fracos em testes mundiais – obtiveram pontuações médias na prova regional, o que sugere que a maioria dos países latino-americanos teria também um fraco desempenho nos testes mundiais. Dois países — Costa Rica e Peru — recusaram-se inicialmente a liberar seus resultados na prova da UNESCO. O Peru, no entanto, trouxe seus pontos a público recentemente, e eles foram aqui incluídos.

Os níveis de educação são baixos: B

As matrículas em todos os níveis estão crescendo na região. No entanto, a maior parte dos países ainda não atingiu 100% de matrículas líquidas no nível primário, e sete países continuam abaixo dos 90%. Apenas quatro têm matrículas acima de 50% no nível secundário, muito abaixo da meta de 75% estabelecida para 2010 pelos chefes de estado da região, em 1998, na Cúpula

das Américas realizada em Santiago. Em muitos países, um terço ou menos das crianças na faixa etária do ensino secundário está matriculado nas escolas (ver Tabela A.2 no Apêndice).

A despeito dos esforços concentrados dos governos por fornecer acesso universal à educação, os trabalhadores da América Latina têm menos educação que seus equivalentes da Ásia e do Oriente Médio, e o hiato vem crescendo. A força de trabalho latino-americana tem menos de seis anos de escolarização em média, dois anos abaixo dos padrões mundiais e do que o próprio nível de desenvolvimento da região faria prever (Figura 2). Na maior parte da região, um terço ou menos da força de trabalho urbana completou os 12 anos de escolarização necessários para garantir um padrão de vida decente e acompanhar o ritmo imposto pelas exigências da economia global. Nas áreas rurais, os níveis de escolarização são consideravelmente mais baixos (ver

Tabela A.4 no Apêndice). Pior ainda, a média de escolarização da força de trabalho cresceu menos de 1% ao ano durante a década de noventa, em comparação a taxas anuais de cerca de 3% de crescimento sustentado ao longo de três décadas dos quatro tigres asiáticos (Coréia, Taiwan e Hong Kong). Com taxas de melhoria tão díspares, a América Latina está ficando rapidamente para trás em relação a seus concorrentes. Esta tendência não se alterará, a menos que os governos sejam capazes de granjear vontade política e apoio público para reformas mais amplas e sustentadas.

Poucos alunos permanecem na escola: C

- As taxas de conclusão do primário são baixas. Em muitos países, de um quarto à quase metade das crianças que entram na escola primária deixa de chegar à quinta série (Figura 3). Em contraste, quase todos os estudantes que entram na escola primária no Egito, na China e nos Tigres Asiáticos chegam à quinta série. Na América Latina, apenas Cuba e Chile têm taxas de conclusão comparáveis. Em Zâmbia – um país relativamente pobre – o percentual de estudantes que chega à quinta série é mais alto que na maioria dos países latino-americanos. Na República Dominicana, em El

Salvador e na Colômbia, um quarto ou mais das crianças que se matriculam na primeira série sequer chega à segunda.

- Ainda menos estudantes completam o secundário. Em 1998, somente cerca de metade dos estudantes chilenos e apenas 30% dos mexicanos matriculados nas escolas secundárias chegaram a se graduar (Figura 4). Argentina e Brasil não tiveram desempenho muito melhor, com pouco mais de um terço de seus estudantes concluindo o secundário – menos que na Tailândia, Malásia e Filipinas. Mais ainda, como Chile, México, Argentina e Brasil estão entre os maiores e mais desenvolvidos países da América Latina, pode-se apenas presumir que a situação seja pior em outros pontos da região.

As desigualdades flagelam os sistemas educativos: F

Em vez de reduzir a desigualdade de renda, a educação, em muitos países, pode estar exacerbando a situação.

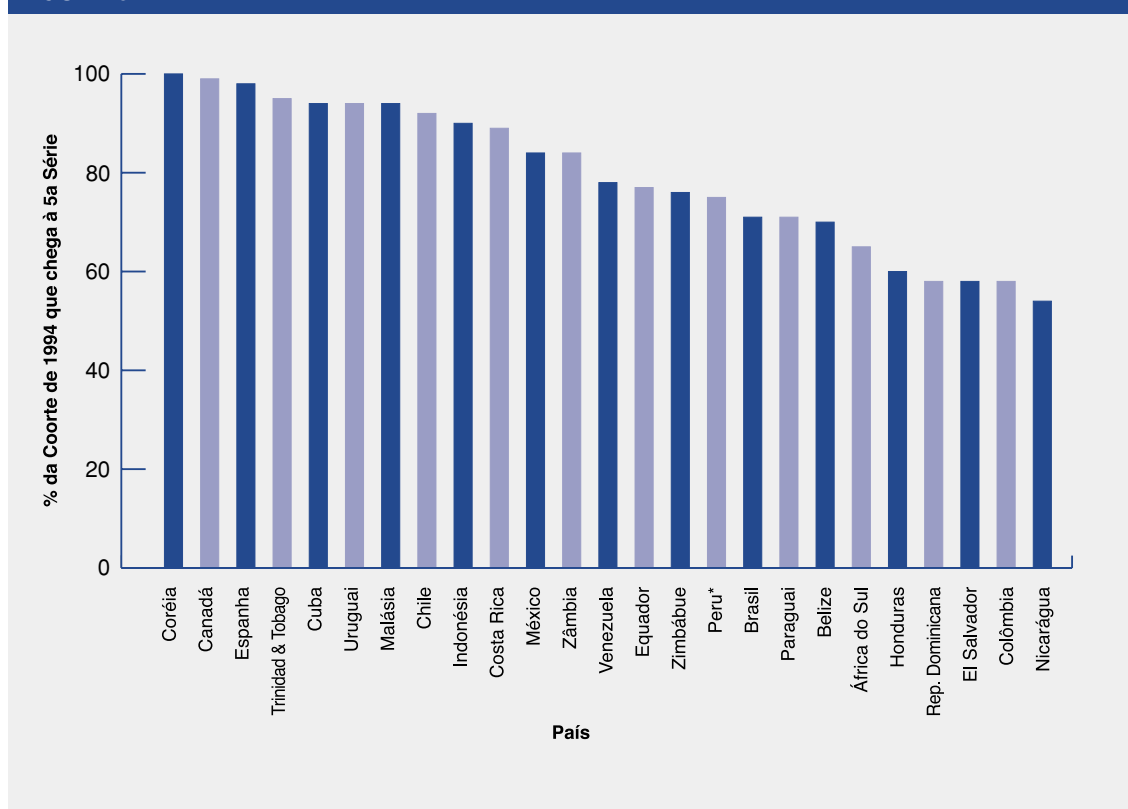
- **Os 10% mais riscos da faixa de 25 anos têm 5 a 8 anos de educação a mais que os 30% mais pobres.** As distâncias são ainda maiores no México, no Panamá e em El Salvador – onde ultrapassam os

Conclusão da Quarta Série, 1998

*Peru data for 1993 cohort, personal communication with chief of statistical unit, Peruvian Ministry of Education, 2001.

Fonte: World Education Report 1998

FIGURA 3:

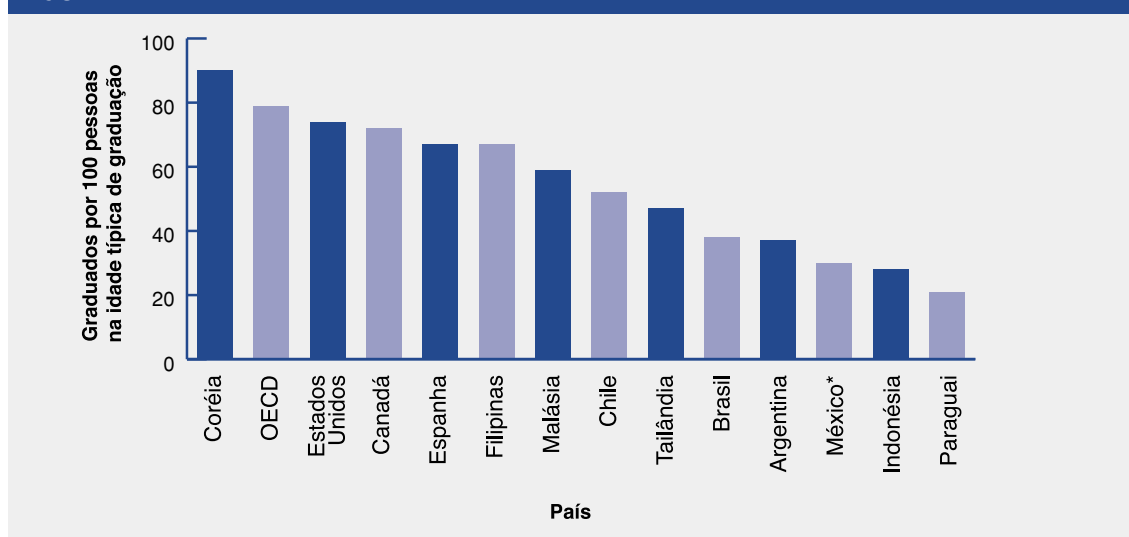


Conclusão do Secundário, 1998

* A taxa bruta de graduação pode conter alguma duplicidade

Fonte: OECD, *Education at a Glance, 2000*

FIGURA 4:



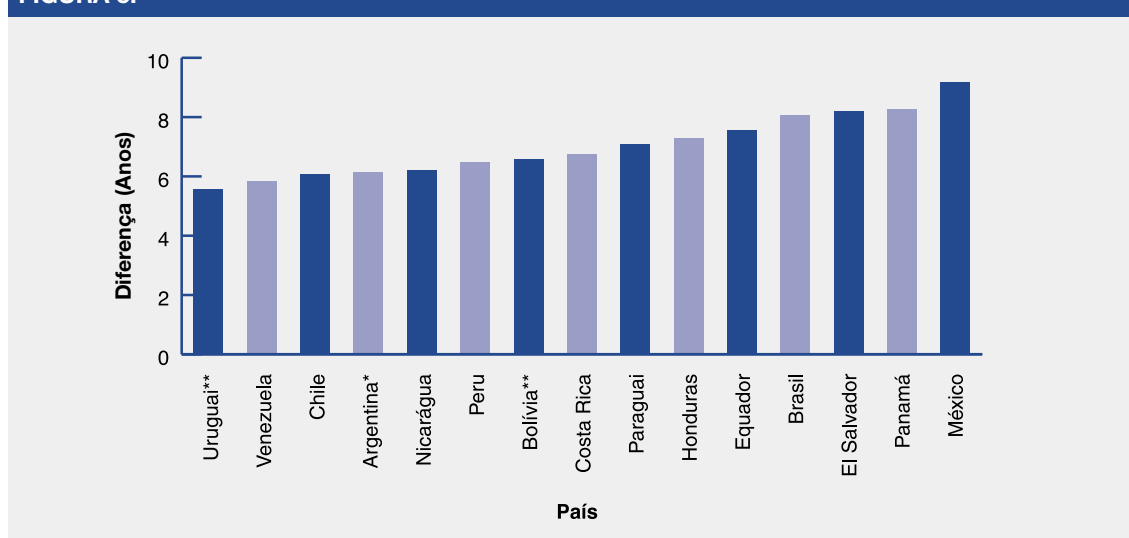
Diferença de Resultados entre os Indivíduos Mais Ricos e Mais Pobres com 25 Anos de Idade, 1994-1996

*compreende apenas a Grande Buenos Aires

**Compreende apenas as áreas urbanas

Fonte: BID, *Economic and Social Progress, 1998-99*

FIGURA 5:



oito anos (Figura 5). Os números da Argentina, da Bolívia, e do Uruguai não incluem a população rural, geralmente o setor mais carente.

- **Em quase todos os países para os quais há dados disponíveis, viver em áreas rurais aumenta as desigualdades de educação.** Os pobres das áreas rurais têm menos oportunidades de matricularem-se em escolas, qualquer que seja o nível. Estão em dramática desvantagem no nível secundário, no qual, na maioria dos países, as taxas de matrícula dos pobres das áreas rurais são quase 30% mais baixas que aquelas dos não pobres de áreas urbanas. Na Nicarágua, esta diferença ultrapassa os 50% (ver Figura A.1 no Apêndice).

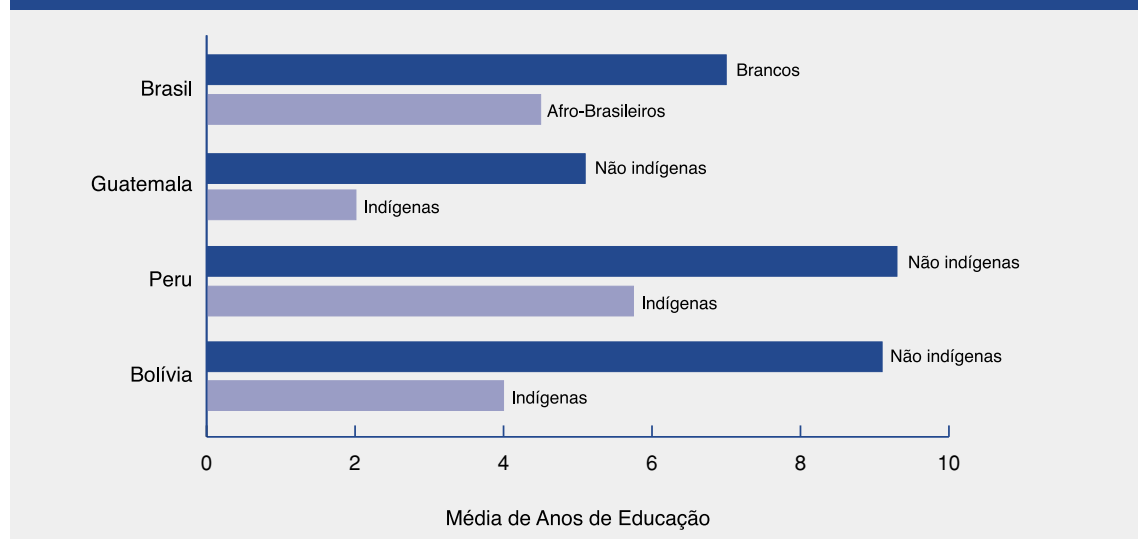
- **As desigualdades no desempenho dos estudantes refletem as dificuldades de acesso a uma educação de qualidade.** Os estudantes pobres e de áreas rurais tendem a obter pontos menores nas provas de desempenho. No Chile, por exemplo, a pontuação obtida em espanhol pelas crianças dos grupos mais baixos de renda fica praticamente 20 pontos abaixo daquela das crianças de famílias de rendas mais altas. A prova da UNESCO aplicada a alunos de terceira e quarta séries em 13 países da América Latina revelou que, com raras exceções, os estudantes rurais obtiveram, em matemática e língua, pontos mais baixos que seus correspondentes urbanos (ver Tabelas A.10 no Apêndice).

Média de Anos de Educação (Adultos entre 25 e 60)

Anos mais recente 1997-1999.

Fonte: *Measuring Social Exclusion: Results from Four Countries*, BID, 2001.

FIGURA 6:



- **Determinados grupos étnicos e raciais estão em particular desvantagem.** As limitadas informações disponíveis para a Peru, Guatemala, o Brasil e a Bolívia revelam que os adultos em idade de trabalho de origens indígenas e africanas têm pelo menos três anos menos de educação que seus correspondentes brancos (Figura 6). Isto é particularmente problemático em países como a Guatemala e a Bolívia onde os grupos indígenas constituem uma grande parcela da população. As diferenças começam já nos primeiros dois anos de escolarização, particularmente na Bolívia e na Guatemala, onde a frequência à escola entre as crianças indígenas fica quase 10-15% abaixo da de seus pares não indígenas (ver Figura A.2 no Apêndice). No Brasil, o único país para o qual há dados disponíveis, a diferença entre as taxas de frequência de crianças brancas e não brancas nas duas primeiras séries vem se reduzindo desde 1992. No entanto, as taxas de repetência e desistência entre as crianças afro-brasileiras mais velhas continuam altas.
- **No que tange à equidade de gêneros, a América Latina vai relativamente bem.** Meninos e meninas têm iguais probabilidade de frequentar e concluir o ensino em todos os níveis, sendo que em

alguns países o desvio de gêneros inclina-se, na verdade, a favor das meninas (ver Tabelas A.20-25 no Apêndice). A notável exceção fica nos países com substanciais populações indígenas, como a Bolívia e a Guatemala, onde as meninas índias continuam a receber menos educação e têm maior probabilidade de desistência que os meninos.

Há, contudo, um decisivo desvio de gênero no pessoal das escolas da maioria dos países da América Latina. As mulheres predominam nas fileiras dos docentes do nível primário, mas estão em minoria entre os professores universitários. E os homens têm muito mais probabilidade de serem diretores de escolas primárias e secundárias públicas.

- **As discrepâncias nos gastos públicos reforçam as desigualdades por se concentrarem desproporcionalmente no ensino superior.** Apesar das fracas cobertura e qualidade dos ensinos primário e secundário, recursos substanciais são destinados ao ensino superior, e não a eles. Como o ensino superior atende principalmente aos setores médios e altos da população, este padrão de gastos discrimina significativamente contra os pobres, que raramente chegam ao nível universitário.

II. AS REFORMAS SÃO INSUFICIENTES

A maioria dos governos reconhece a necessidade de reforma e começou a tratar da qualidade, da quantidade e das desigualdades na educação. Na Cúpula das Américas, realizada em Miami, em 1994, os chefes de Estado concordaram em perseguir três metas educacionais ao longo de um período de 15 anos. Eles reafirmaram seus compromissos em reuniões de cúpula posteriores, em Santiago em 1998 e em Québec em 2001. Individualmente, todos os governos embarcaram em algum tipo de reforma, freqüentemente com o apoio de líderes empresariais e da sociedade civil (Tabela 1)

Ainda assim, a educação continua em crise. O progresso nas três recomendações feitas pelo Grupo de Trabalho há três anos foi, de modo geral, desapontador, como fica demonstrado na análise, recomendação por recomendação, que apresentamos a seguir.

TABELA 1: Reforma da Educação na América Latina e no Caribe

	Argentina	Bolívia	Brasil	Colômbia	Chile	República Dominicana	Costa Rica	El Salvador	Guatemala	México	Nicarágua	Panamá	Paraguai	Peru	Uruguai
Reorganização Institucional e Descentralização da Gestão	X		X	X	X	X		X		X					
Fortalecimento da Autonomia da Escola (curricular, pedagógica e financeira)		X	X*		X			X	X		X		X		
Melhoria na Qualidade e na Equidade da Educação: Programas Concentrados no Fornecimento de Materiais, Equipamentos e Melhor Infra-estrutura	X	X	X	X	X	X	X		X				X	X	X
Reforma Curricular	X		X		X	X	X			X					X
Ampliação da Jornada Escolar				X	X										X
Profissionalização do Ensino e do Treinamento dos Professores	X		X	X	X	X	X		X		X				X
Aumento do Investimento em Educação (Ano Base 1996)	X	X	X	X	X		X		X	X		X	X		X

Fonte: Gajardo, PREAL Documento # 15, 1999.

*(Estados Brasileiros)

1. ESTABELECEM PADRÕES PARA OS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO E AFERIR O PROGRESSO EM RELAÇÃO A ELES

Padrões: D

Até o presente, nenhum país do hemisfério estabeleceu e implantou padrões nacionais abrangentes de educação, o que deixa os países sem uma idéia clara de onde estão, para onde querem ir e que distância têm de vencer para chegarem lá.

A maioria dos países tem um currículo nacional, e vários deles (inclusive Brasil, Argentina, Chile, Uruguai, Costa Rica, República Dominicana e México) tem procurado tornar mais claros e mensuráveis os indicadores de desempenho. Os currículos recentemente reformados são muito melhores que as listas ultrapassadas de fatos e informações que substituíram. Contudo, nem os currículos “pretendidos”, nem os “implementados” na América Latina parecem conter altos padrões de excelência acadêmica, comparáveis àqueles que estão sendo explicitamente perseguidos em outras regiões do mundo.

Mais ainda, a reforma dos currículos não deve ser confundida com o estabelecimento de padrões. Um sistema de padrões deve compreender:

- **padrões de conteúdo** – os parâmetros curriculares – que definam o que as crianças devem saber e devem ser capazes de fazer em cada série, do primário ao secundário superior;
- **padrões de desempenho** que descrevam que tipo de desempenho representa resultado inadequado, aceitável ou excepcional; e
- **padrões de oportunidade de aprendizado, ou de itens disponibilizados pelas escolas** que definam os programas, o pessoal e outros recursos que as escolas e governos devem fornecer para permitir que seus estudantes dêem conta do novo conteúdo desafiante e dos padrões de desempenho.

Como mínimo, devem ser estabelecidos padrões nas seguintes quatro áreas acadêmicas: matemática, língua, ciência e estudos sociais. Eles devem ser declarações claras, exigentes e consistentes que possam ser entendidas por todos – não apenas por especialistas em educação. Mais ainda, eles devem estar vinculados ao currículo, aos textos, aos materiais de ensino, ao treinamento dos professores e à elaboração e aplicação das provas.

QUADRO 1 - Estabelecendo Padrões na América Central

A Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (Coordenação Educativa e Cultural Centro-americana - CECC) vem liderando um projeto destinado a estabelecer padrões comuns de conteúdo e desempenho em matemática, espanhol e ciências naturais para o ensino primário na América Central. A CECC, que representa os ministros da educação da América Central, procura:

- reforçar e revisar os projetos de reforma curricular que estão sendo realizados em cada um dos países participantes;
- aumentar a percepção de que são precisas metas e objetivos claros para se obter uma educação de qualidade;
- estabelecer uma linha básica para aferição do desempenho acadêmico; e
- definir um ideal de qualidade para o ensino primário na América Central.

Foram já elaboradas minutas de padrões regionais que estão sendo distribuídas para revisão e discussão no nível nacional.

Fonte: *PREAL Informa*, outubro 1999.

QUADRO 2 - Desenvolvendo Apoio a Padrões nos Estados Unidos

Os Estados Unidos começaram a desenvolver padrões na década de 80. Quarenta e nove estados, o Distrito de Colúmbia e Porto Rico, sem exceção, estabeleceram ou estão em processo de estabelecer padrões acadêmicos comuns para os estudantes, no nível estadual. Quarenta e sete estados, ou já possuem, ou estão desenvolvendo avaliações para aferir o desempenho dos estudantes. Trinta e seis estados publicam boletins anuais das diversas escolas. Tais padrões e avaliações, no entanto, são de qualidade variável e não permitem comparação entre os estados, o que suscita a questão de como garantir que todos os estudantes sejam expostos à, e respondam pela mesma educação de alta qualidade.*

Diversas agências elaboraram modelos promissores de padrões nacionais em áreas chaves do currículo (como matemática e ciências) e a elaboração de padrões para os professores está em andamento. O apoio político aos padrões é alto – do público em geral à presidência da república – e mesmo assim os Estados Unidos ainda não adotaram um sistema nacional de padrões.

Em parte, isto deriva de uma tradição de controle local das escolas e desconfiança da interferência federal na educação. Os padrões nacionais questionam a autoridade local para tomada de decisões e ameaçam limitar a flexibilidade das escolas no atendimento às questões locais. Os críticos temem que o governo venha a impor valores controvertidos, determinados politicamente e cobre a responsabilidade das escolas pelos resultados sem fornecer os recursos adequados. Além disto, o que as pessoas entendem por padrões varia grandemente. Em conseqüência, é difícil chegar-se a um consenso sobre padrões concretos – especialmente em estudos sociais e língua.. Outras preocupações compreendem o receio de um currículo mais estreito, de ensino dirigido para as provas, e de que os padrões estabelecidos sejam, ou muito altos (deixando alguns estudantes para trás), ou muito baixos (deixando, assim, de ter sentido).

*Diversas organizações nos Estados Unidos buscam avaliar a qualidade dos padrões acadêmicos que estão sendo desenvolvidos no nível estadual. O mais antigo desses esforços é Making Standards Matter (Fazendo que os Padrões Sejam Importantes), publicado anualmente desde 1995 pela American Federation of Teachers (AFT – Federação dos Professores Americanos). O Council for Basic Education (Conselho para a Educação Básico) e a Fordham Foundation também iniciaram recentemente avaliações dos padrões, ainda que com critérios ligeiramente diferentes daqueles usados pela AFT.

Fontes: American Federation of Teachers, *Making Standards Matter*, 1999 e Ravitch, D., *Documento de Trabalho No. 4 do PREAL*, 1997.

Recentemente surgiu uma iniciativa positiva para desenvolvimento de modernos padrões educacionais. Os ministros de educação da América Central vêm trabalhando em conjunto no estabelecimento de padrões comuns em língua, matemática e ciências naturais para suas escolas primárias. Foram já elaboradas minutas dos padrões – que ainda não foram discutidas ou aprovadas por nenhum país. (**Quadro 1**).

Na América do Sul, o debate em torno dos padrões é praticamente inexistente. Os ministros da educação têm pouco conhecimento na área, os empregadores e os pais não desenvolveram uma demanda coerente de padrões, e a questão está ausente da maior parte das agendas nacionais.

Certamente, estabelecer e implantar padrões nacionais não é tarefa fácil, mesmo onde haja forte demanda e substancial apoio aos padrões (**Quadro 2**). Ainda assim, a falta de padrões publicamente compartilhados e aceitos nos quais possam se basear as provas de desempenho torna difícil interpretar as pontuações obtidas nas avaliações nacionais existentes, ou aferir o progresso em direção às metas acordadas. Em conseqüência, pais e empregadores, nem podem cobrar com facilidade as responsabilidades das escolas pelo aprendizado dos estudantes, nem ter a certeza de que a educação que seus filhos recebem tem os padrões necessários de qualidade e relevância.

Avaliação: C

A boa notícia é que, ao longo da última década, quase todos os países do hemisfério desenvolveram provas para aferir o mais importante indicador de sucesso da educação — o aprendizado do estudante (**Figura 7**). Todas as provas cobrem matemática e língua, e pelo menos nove delas também cobrem ciências e estudos sociais (ver **Tabela A.11** no Apêndice). Diversos países (particularmente Chile, Argentina, México, Costa Rica, Colômbia e Brasil) acumularam considerável experiência nacional. Brasil, México e Uruguai estão também desenvolvendo provas de resultado no nível estadual (ou provincial, ou departamental). Vários países estão também novas formas promissoras de verificar o que os estudantes sabem e podem fazer, bem como maneiras de utilizar as informações resultantes para corrigir as políticas (**Quadro 3**).

Poucos desses programas de provas, no entanto, estão firmemente institucionalizados, ou bem integrados com outras partes do sistema educacional. Muitos têm sérias deficiências, entre as quais destacamos os seguintes.

- **Fraca capacitação.** Em muitos países, há escassez de pessoal treinado em aplicação e aferição de provas. Em consequência, o desenho e a análise das provas limita-se geralmente a questões e comparações básicas que pouco têm a ver com a vida real e as complexas competências que os

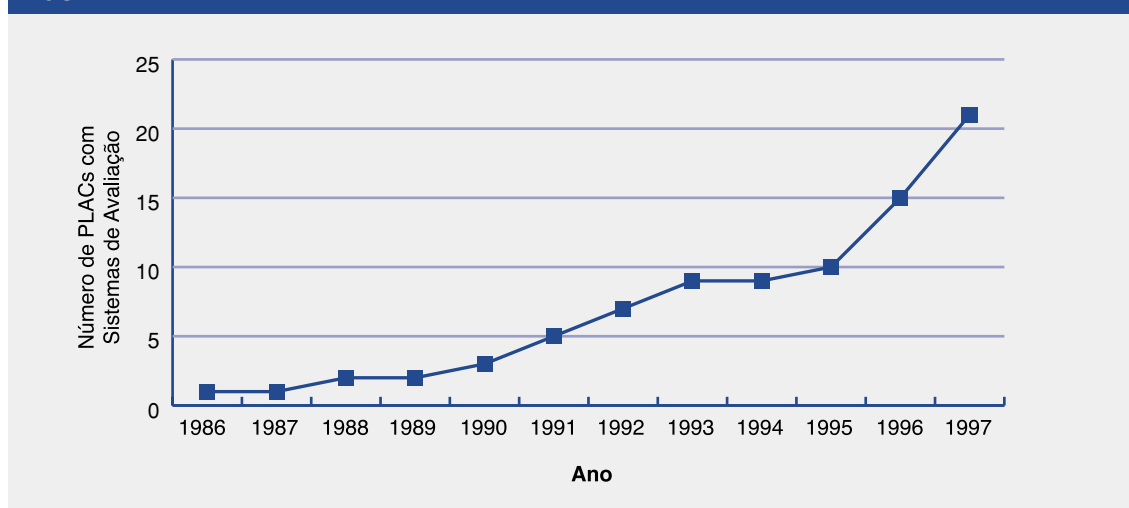
currículos modernos procuram desenvolver. Os procedimentos para assegurar que as provas meçam com precisão o aprendizado dos estudantes são fracos, o que solapa a credibilidade dos resultados. Poucos países podem garantir que os resultados da avaliação sejam comparáveis ao longo do tempo, o que praticamente impossibilita a comparação do progresso de um ano para outro. A maioria dos países, nem se preparou para, nem se comprometeu com um programa de longo prazo para desenvolvimento de sua capacidade de avaliação ou para revisão periódica das metas de avaliação.

- **Objetivos vagos para as provas.** Como os países não desenvolveram padrões claros de conteúdo e desempenho, não há parâmetros óbvios para orientar o desenho e a amostragem das provas. Isto dificulta a avaliação da validade dos resultados das provas e enfraquece sua legitimidade.
- **Falta de aplicação dos resultados das provas na melhoria das escolas.** A maioria dos países usa seus sistemas de provas para coligir uma rica base de informações sobre o progresso dos estudantes e fatores correlatos. Infelizmente, a maior parte dessas informações não chega em tempo e de forma acessível às pessoas que poderiam usá-las (estudantes, pais, empregadores, professores, formuladores de política, e autoridades da educação). Não é feito qualquer esforço para

Sistemas de Testes da América Latina, 1986-1997

Fonte: Rojas e Esquivel, 1998,

FIGURA 7:



QUADRO 3 - Inovações no Uso e na Prática de Avaliações

Provas baseados no desempenho/de perguntas abertas (Costa Rica)

A Costa Rica vem fazendo experiência com perguntas baseadas em desempenho, ou abertas, para melhor avaliar o aprendizado dos alunos. As perguntas de desempenho, ou de “resposta elaborada”, exigem que os estudantes dêem respostas com explicações curtas justificando suas respostas. Este exercício permite obter mais informações, sobre o que os alunos de fato sabem, que as provas padronizadas de múltipla escolha. Vale observar, contudo, que as provas baseadas em desempenho somente funcionam se as pessoas que forem dar as notas das provas estiverem devidamente treinadas para tanto. O Chile também planeja incorporar ao SIMCE provas baseadas em desempenho.

Usando as avaliações para orientação das políticas (Chile)

O programa “900 Escolas” do Chile é um exemplo criativo de como os resultados das avaliações podem ser usados, não apenas para avaliar o progresso dos estudantes, como também para orientar as políticas de reforma. O programa usa as pontuações obtidas na avaliação nacional do Chile, o SIMCE, para identificar as escolas de pior desempenho (mais de 1200 foram identificadas até o momento). Essas escolas recebem, então, materiais de ensino, livros, apoio de infraestrutura e treinamento em serviço para tentarem melhorar o ambiente de aprendizagem. Se, subseqüentemente, suas pontuações subirem, elas receberão uma recompensa financeira. Os resultados obtidos até o momento são animadores (as pontuações de todas as escolas participantes têm melhorado), mas há preocupações quanto à premissa de que a ação corretiva deva ser de iniciativa centralizada, e quanto ao fato de algumas escolas poderem estar se aproveitando do sistema, superestimando o número de seus alunos “carentes” para se qualificarem.

Outras inovações

Entre as outras inovações dignas de nota estão: o programa mexicano de teste dos conhecimentos e habilidades dos professores; o sistema brasileiro de avaliação do ensino superior; o enfoque colombiano na combinação das avaliações com pesquisa em profundidade; o sistema costarricense de verificação da preparação para o aprendizado e de uso das avaliações como exigência para graduação nas escolas secundárias; e o desenvolvimento na Argentina de materiais de aprendizado e treinamento em serviço com base nos resultados das avaliações.

Para mais informações sobre estes e outros programas, ver Wolff, L., PREAL Working Paper No. 11, 1998 and PREAL Best Practices database (Base de Dados das Melhores Práticas) (www.preal.org).

discutir os resultados das provas com as pessoas e instituições interessadas na educação e, freqüentemente, as publicações oficiais são demasiado densas e técnicas, o que torna difícil que pais e empregadores entendam como andam suas escolas e estudantes. Os professores e os administradores das escolas raramente recebem orientação sobre como utilizar os resultados da avaliação para identificar pontos fracos e melhorar o desempenho da escola. Falta, geralmente, uma análise detalhada de como fatores específicos de política e contexto afetam o aprendizado, deixando que os formuladores de política conjeturem quais intervenções funcionam e quais não. Em resumo, os resultados da avaliação têm pouco impacto nas políticas ou práticas. (Ver no **Quadro 3** as exceções dignas de nota).

- **Resistência às provas.** Como a cultura de prestação de contas está, em grande parte, ausente, os provedores da educação — autoridades governamentais e professores — tendem a desconfiar das avaliações ou, a elas resistir. E os

responsáveis pela avaliação tendem a resistir à divulgação, tanto dos resultados, como da metodologia usada para obtê-los.

- **Participação limitada nas provas globais.** Os países raramente participam em provas de desempenho acadêmico de âmbito mundial, e não há sequer provas regulares na América Latina que comparem o aprendizado dos estudantes entre os países da própria região. Por não participarem em provas transnacionais, os países têm dificuldade em avaliar como está seu capital humano frente ao de seus vizinhos e concorrentes.

Devido a essas deficiências, as programas de avaliação raramente atendem às necessidade de informações dos educadores, formuladores de política, pais e empregadores.

2. DAR ÀS ESCOLAS E COMUNIDADES LOCAIS MAIS CONTROLE SOBRE A EDUCAÇÃO- E RESPONSABILIDADE PELOS RESULTADOS C

Em muitos países, os governos centrais delegaram algum poder de decisão aos níveis inferiores e, em alguns poucos, notadamente na América Central – além de vários estados brasileiros – aumentou dramaticamente o controle de alguns aspectos do processo decisório pela escola e pela comunidade local (Quadro 4).

Poucos países, no entanto, delegaram autoridade e responsabilidade significativas às escolas e comunidades locais. As reformas inovadoras limitam-se, freqüentemente, às novas escolas das áreas rurais e não se aplicam às escolas já estabelecidas. As decisões mais cruciais – incluindo a contratação e demissão de pessoal, a escolha dos livros-textos, a distribuição dos recursos e a seleção de programas de

QUADRO 4 - Aumentando a Autonomia das Escolas Latino-Americanas

Ao longo das duas últimas décadas, a América Latina gerou uma grande variedade de reformas inovadoras desenhadas para aumentar o gerenciamento da educação pelas escolas, e a responsabilidade destas pela educação prestada.

El Salvador: Educação com Participação da Comunidade (EDUCO)

Este programa foi iniciado no início da década de 1990 e busca promover a participação da comunidade na educação visando ampliar a cobertura e melhorar as operações das escolas nas áreas rurais afetadas pela guerra civil. Ele se concentra primordialmente nas escolas pré-primárias e primárias. As escolas EDUCO são administradas por associações de pais das zonas rurais (ACE), associações estas que recebem financiamento para administrar as escolas, manter as instalações, contratar professores e adquirir materiais de ensino. No momento, as escolas EDUCO têm mais de 200.000 estudantes matriculados, representando 53% dos alunos do pré-escolar, 24% dos da primeira série, 16% dos da segunda e 11% dos da terceira série. Avaliações preliminares revelaram que é baixo o absenteísmo nas escolas EDUCO, tanto de professores, quanto de alunos.

Guatemala: Programa Nacional de Autogestão para Desenvolvimento Educacional (PRONADE)

Este programa fornece fundos para organizar juridicamente grupos comunitários. Esses grupos passam então a administrar de forma independente a prestação local dos serviços de educação. O objetivo é aumentar drasticamente a cobertura do ensino básico, que em 1997 excluía quase um terço das crianças em idade escolar. A ênfase está nas três primeiras séries do primário. As escolas PRONADE ficam localizadas em áreas rurais pobres, e 80 por cento das crianças matriculadas vêm predominantemente de comunidades indígenas. Os números recentes das matrículas indicam 42.000 estudantes no pré-escolar e 237.000 no elementar. Entre outros benefícios, os estudos revelaram que os professores do PRONADE são mais pontuais e responsáveis que aqueles de outras escolas.

Nicarágua: Programa de Escolas Autônomas

O Programa de Escolas Autônomas visa utilizar os fundos de forma mais eficiente, mobilizar recursos locais e aumentar a cobertura e o aprendizado dos alunos. Ele transfere recursos do governo central para os Conselhos Diretores das Escolas, os quais gerenciam as funções acadêmica, financeira, administrativa e de pessoal das escolas. Mais de 80 por cento dos alunos do secundário e cerca de 50 por cento dos do primário estão hoje matriculados em escolas autônomas. Estudos preliminares indicam um aumento nas notas de matemática em várias escolas autônomas. Uma característica interessante do programa nicaraguense é que, além de administrar os salários dos professores, as escolas podem também oferecer-lhes um bônus de até 25% do salário com base na freqüência, tanto de professores, como de alunos.

Brasil: Pacto de Minas Gerais Pela Educação

Em 1991, o estado de Minas Gerais começou a delegar autoridade às escolas nas decisões sobre pessoal, calendário escolar e no gerenciamento das decisões pedagógicas e avaliações. Os diretores das escolas são selecionados através de novos mecanismos competitivos entre um grupo de candidatos treinados, tanto em educação, quanto em gerência. Além disto, o diretor de cada escola é responsável pela coordenação de um conselho escolar composto paritariamente por professores e pais.

O “Pacto de Minas pela Educação” demonstrou como esforços de descentralização que abrangem todo o sistema podem resultar em maior capacidade local, e melhorar as atitudes dos interessados em relação às escolas. Evidências preliminares sugerem também que os estudantes das escolas autônomas de Minas Gerais podem estar conseguindo melhoria, ainda que modesta, no aprendizado.

Fontes: Winkler, D. e A. Gershberg, *PREAL Working Paper No. 17*, 2000; Gajardo, M., *PREAL Working Paper No. 15*, 1999; Alvarez, B., *Autonomía Escolar y Reforma Educativa*, 1999; Espinola, V., *¿Es la Autonomía la Clave para una Escuela más Efectiva?*, 1999; Arcia, G. and H. Belli, *Rebuilding the Social Contract: School Autonomy in Nicaragua*, 1998; and PREAL Best Practices database (www.preal.org).

TABELA 2 - Nível das decisões tomadas nas escolas públicas primárias e secundárias

	CONTRATAÇÃO/ DEMISSÃO DE PROFESSORES	CONTRATAÇÃO/ DEMISSÃO DE DIRETORES	PROMOÇÕES DOS PROFESSORES	SALÁRIOS	INVESTIMENTOS	MANUTENÇÃO	LIVROS
Argentina	Provincial	Provincial	provincial	provincial	agência	provincial	provincial
Bolívia	Nacional	Nacional	Nacional	Nacional	Nacional-FIS	Escola	família
Brasil -Minas Gerais -São Paulo	estado/escola estado/escola	Escola Estado	Estado (e.p.) Estado (e.p.)	Estado Estado	Escola Distrito Escolar	Escola Distrito Escolar	Estado Estado
Chile	Municipal	Municipal	Estado (e.p.)	Nacional	Municipal	Municipal	Nacional
Colômbia	Departamental	Departamental	Departamental	Nacional	Municipal	Municipal	Municipal
Costa Rica	Nacional	Nacional	não há dados	Nacional	Nacional	Nacional	família
Rep. Dominicana	Nacional	Nacional	Nacional	Nacional	Presidência	Escola	Nacional
Equador	Nacional	Nacional	Nacional	Nacional	Nacional	Nacional	Nacional
Guatemala	Nacional	Nacional	Nacional (e.p.)	Nacional	Nacional-FIS	Nacional	Nacional
Jamaica	Escola/Min. Ed.*	Escola/Min. Ed.*	Nacional	Nacional	Nacional	Nacional	Nacional
México	Estado	Nacional (u)	Estado (s)	Nacional	Agência Nacional	Estado	Nacional
Peru	Estado	Estado	Estado	Nacional	Agência Nacional	Estado	família
Uruguai	Nacional	Nacional	Não há dados	Nacional	Nacional	Nacional	não há dados
Venezuela	Nacional/Estado (s)	Nacional	Nacional (e.p., s)	Nacional	Agência Nacional	Agência Nacional	família

Fonte: Banco Interamericano de Desenvolvimento, Economic and Social Progress in Latin America, 1996.

(e.p.) Conforme os Estatutos dos Professores

(s) O sindicato dos professores participa no processo

* As escolas propõem candidatos e o Ministério da Educação da Jamaica toma a decisão final.

Nota: Onde não houve informações específicas disponíveis da agência responsável, apenas o nível do governo está incluído. Outros casos foram especificados como agência (agência autônoma ou subsidiária que não tem o status de um ministério) ou nacional-FIS (ministério nacional e Fundo de Investimento Social, independente do Ministério da Educação).

treinamento dos professores – são ainda tomadas nos ministérios nacionais ou nos departamentos estaduais de educação (**Tabela 2**). As decisões sobre pessoal, que são essenciais para a melhoria da qualidade da educação e dos resultados são as que têm menor probabilidade de serem delegadas às escolas. Ao contrário, os salários dos professores são estabelecidos centralizadamente, baseados em fórmulas rígidas vinculadas mais a tempo de serviço que a desempenho. Mesmo em El Salvador e na Nicarágua, onde os diretores e os conselhos escolares têm poder de fato para contratar e demitir professores, os níveis dos salários-bases são estabelecidos centralizadamente, dificultando o uso do salário pelas escolas para atrair e manter os melhores candidatos. Os conselhos escolares da Nicarágua, por exemplo, podem decidir pagar mais aos professores, mas devem financiar eles mesmos quaisquer aumentos de salários concedidos.

Os diretores das escolas e os professores ficam geralmente restritos a decisões sobre questões pedagógicas ou ao desenho de pequenos projetos. Pouca autoridade têm para determinar como suas escolas são administradas. E os usuários da educação (estudantes, pais, comunidades locais e empregadores) não têm, praticamente, qualquer influência nas escolas públicas.

O resultado é que falta aos administradores das escolas e aos professores da América Latina a autoridade necessária para implantar mudanças que poderiam melhorar a educação. Sem autoridade, nem recursos, é impossível cobrar às escolas a responsabilidade pelos resultados.

É certo que a cobrança de responsabilidades exige pré-condições que nem sempre existem. As mais importantes são as seguintes.

- **As autoridades locais precisam ter competências gerenciais básicas.** Em sistemas tradicionalmente centralizados, as autoridades locais estão acostumadas a seguir ordens de cima e têm pouca experiência na gestão de seus próprios negócios. Elas precisam de treinamento e prática para assumir esses novos papéis com eficácia.
- **É preciso estabelecer metas claras.** Frequentemente, faltam às iniciativas de descentralização metas específicas de desempenho que definam quais os resultados que se esperam das escolas em troca do maior controle sobre sua administração. É difícil cobrar melhores resultados se ninguém sabe o que constitui um desempenho aceitável.
- **É preciso que haja sistemas implantados para avaliar o desempenho e informar o público.** Os programas de autonomia escolar raramente incluem sistemas abrangentes de monitoração interna ou relatórios de acompanhamento do progresso dos estudantes. Os “boletins” da educação, uma ferramenta fundamental na monitoração e cobrança de responsabilidade das escolas nos Estados Unidos e na Europa, são praticamente inexistentes na América Latina.
- **O sucesso ou fracasso deve ter conseqüências.** A maioria dos países reluta em classificar o desempenho das escolas e definir conseqüências com base nesse desempenho. Com isto, as escolas têm poucos incentivos para se desviarem da rotina estabelecida. As boas escolas precisam ser identificadas para que as demais possam aprender seus sistemas. As escolas com desempenho acadêmico fraco precisam ser melhoradas. Conquanto seja, certamente, injusto penalizar (ou premiar) as escolas por fatores sociais ou

contextuais fora de seu controle, é igualmente injusto permitir que as crianças matriculadas nas escolas de fraco desempenho recebam educação deficiente.

- **Os pais e outros membros da comunidade precisam participar.** Uma verdadeira cobrança de responsabilidades exige que empregadores, pais e comunidades participem nas decisões. As responsabilidades precisam ser claramente atribuídas a, e aceitas por, cada participante – monitorando-se depois os resultados. Na Nicarágua e no Brasil, onde os governos fizeram um esforço coordenado para envolver os pais no processo decisório, a resposta foi mista. Mas é preciso que todos compreendam que não basta esperar que as autoridades do ministério façam que as escolas fiquem melhores. A boa educação depende de que cada um faça a sua parte.

É claro que a simples descentralização da autoridade e da responsabilidade para as escolas e comunidades locais não garantirá, por si só, o sucesso. Os governos centrais continuam a ter um papel importante em assegurar que a educação seja de alta qualidade e que esteja disponível para todos os estudantes, especialmente em áreas onde pais e comunidades tiverem poucos recursos próprios. Ainda não se pode avaliar com segurança se as modestas melhorias no desempenho dos estudantes na Nicarágua e em Minas Gerais podem ser repetidas, e em que condições a autonomia das escolas leva a um melhor desempenho educacional. Ainda assim, as evidências iniciais sugerem que os esforços por aumentar a autonomia escolar são uma forma promissora de transformar as escolas em instituições eficazes, com sentido de identidade, coesão e compromisso.

3. FORTALECER A PROFISSÃO DOCENTE AUMENTANDO OS SALÁRIOS, REFORMANDO O TREINAMENTO E FAZENDO QUE OS PROFESSORES PRESTEM MAIS CONTAS ÀS COMUNIDADES QUE SERVEM. D

Para se ter um bom ensino, são precisos bons professores, que por sua vez necessitam bom treinamento, boa gestão e bons salários. Os professores latino-americanos, no entanto, tendem a ser inadequadamente treinados, mal pagos e mal geridos – o que torna difícil para eles realizar um bom trabalho.

Dois problemas — falta de treinamento e falta de um sistema de incentivos — estão no cerne da má qualidade do ensino na região. Muitos países estão se dedicando com afinco à melhora do treinamento dos professores (**Quadros 5 e 6**), mas poucos se esforçam por melhorar os sistemas de incentivos, sistemas estes que são muito mais

controversos, e exigem mudanças fundamentais na forma como os professores são recrutados e geridos.

TREINAMENTO

Em média, os professores latino-americanos têm formação inadequada. Têm menos tempo de educação que seus correspondentes nos países desenvolvidos, e a educação que recebem é, em geral, de baixa qualidade.

Os professores do pré-escolar e do primário têm geralmente apenas 14 anos de escolaridade – dois anos menos do que se costuma exigir nos Estados Unidos, na

TABELA 3 - 3. Percentual de Professores com Grau Universitário ou Equivalente em Países Selecionados, 1994

	Nível Primário	Nível Secundário
Egito	55	100
Japão	79	93
Indonésia	5	62
Suazilândia	1	47
Argentina	17	39
Panamá	6	9
Equador	1	1

Fonte: UNESCO, *World Education Report*, 1998.

Europa e no Japão. No maior país da região, o Brasil, a média dos professores tem apenas 11,3 anos de escolaridade — menos do que corresponde a um grau de escola secundária na maioria dos países.

No nível secundário, onde uma formação universitária nas matérias de ensino é ainda mais importante, de novo a região deixa a desejar. Apenas 39% dos professores de secundário na Argentina, 9% no Panamá e 1% no Equador têm diploma universitário. Em contraste, quase todos os professores de secundário no Egito, no Japão, na Polônia e no Kuwait têm grau universitário, e na Indonésia e na Suazilândia, cerca de metade o tem (**Tabela 3**). Há algumas exceções encorajadoras: aproximadamente 80%

QUADRO 5 - Centros Regionais de Professores: Treinamento antes do Emprego no Uruguai

O Programa de Centros Regionais de Professores (CERP) do Uruguai é um programa zonal de treinamento de professores que foi desenvolvido pela Administração Nacional de Educação Pública (ANEP). Ele treina professores de ensino médio e secundário em um ambiente mais intensivo que os programas normais. Os estudantes cursam 40 horas por semana, durante 35 semanas, ao longo de 3 anos, em comparação com 20 horas por semana durante 4 a 5 anos no programa normal.

Atraindo professores e estagiários mais qualificados para áreas da periferia, os CERP promovem a equidade. Elevam também a dignidade dos professores, exigindo altos padrões. Os administradores dão particular atenção à seleção de professores e treinadores de alta qualidade. Como o programa é dividido por zonas, os estudantes ficam imersos na cultura e nos desafios específicos da região onde irão ensinar.

Para atrair jovens de talento para o programa, os CERPs oferecem bolsas integrais a quase metade de seus estudantes, subsidiam a alimentação de 20% adicionais e garantem emprego como professores aos formandos. A taxa de desistência, que geralmente fica entre 40 e 50% nos programas tradicionais, ficou abaixo de 5% durante o primeiro ano. Os CERPs parecem, também, estar atraindo alguns estudantes de famílias de níveis mais altos de renda e educação. Apesar de exigir substanciais recursos iniciais, a reduzida taxa de desistência do programa torna-o eficaz em termos de custo. Segundo um estudo, os custos por estudante são 20 vezes menores que os custos associados ao antigo programa.

Fonte: Navarro, J.C. e A. Verdisco, *Teacher Training in Latin America: Innovations and Trends*, 2000.

QUADRO 6 - Inovações em Treinamento de Professores no Emprego

Programa de Educação Continuada dos Professores (PFPD) - Colômbia

Este programa foi desenvolvido como alternativa de treinamento no emprego dos professores diante da proliferação de cursos curtos, de baixa qualidade. O programa prepara os professores para os desafios do dia-a-dia das salas de aulas e para participação na gestão das escolas através de um sistema baseado na prática, em vez das abordagens abstratas, teóricas. Para enfatizar a natureza contínua do treinamento no emprego, os programas PFPD têm duração mínima de um ano, e os professores têm de cursar um novo programa a cada 3 ou 4 anos. Os professores recebem até seis “pontos” para seu credenciamento profissional pela conclusão com sucesso de cada programa PFPD que tenha sido previamente aprovado pelo Comitê Distrital de Treinamento em termos de qualidade, relevância e de sua incorporação em um plano mais amplo de melhoria escolar (o PEI - Proyecto Educativo Institucional). Instituições de treinamento privadas e públicas ministram o treinamento, permitindo-se assim uma diversidade de matérias e metodologias.

Programa de Treinamento de Professores (PLANCLAD) - Peru

O Programa de Capacitación Docente do Peru enfatiza atividades de acompanhamento e apoio que vão além do treinamento formal no emprego. Para ajudar a reforçar as lições aprendidas no treinamento e encorajar sua implantação nas salas de aulas, o professor recebe pelo menos quatro visitas individuais à sala de aulas nos seis meses imediatamente seguintes a seu programa de treinamento. Além disto, ele participa em duas reuniões adicionais de acompanhamento com colegas que ensinam a turmas com ambientes similares. Estas atividades de follow-up devem tornar-se componente permanente do sistema de educação dos professores no futuro próximo.

Fontes: Navarro, J.C. e A. Verdisco, *Teacher Training in Latin America: Innovations and Trends*, 2000 e PREAL Best Practices database (Base de dados das melhores práticas) (www.preal.org).

dos professores do ensino secundário no estado do Paraná, no Brasil, e metade dos colombianos são diplomados em universidades.

O treinamento antes do emprego é geralmente de baixa qualidade. Programas curtos e um currículo altamente teórico freqüentemente desprezam a prática real nas salas de aulas e uma exaustiva preparação da matéria – ambos essenciais para a formação de bons professores. Os programas sofrem em conseqüência de um corpo docente de baixo prestígio e pouca qualificação, muita ênfase em teoria e preleção e muito pouca atenção às técnicas de ensino apropriadas para estudantes em desvantagem. (O **Quadro 5** apresenta o exemplo de como um dos países vem tentando melhorar o treinamento antes do emprego). A estes déficits acrescenta-se, ainda, a fraca qualidade da educação elementar e secundária que muitos aspirantes ao magistério – se não todos – recebem antes de serem admitidos nos programas de treinamento.

Em conseqüência, muitos países latino-americanos voltam-se para o treinamento no emprego como forma de compensar as inadequações da formação tradicional dos professores antes do emprego. Estes programas visam:

- atualizar o conhecimento e as habilidades pedagógicas dos professores de fraca qualificação;
- dar conhecimento especializado em matérias onde for diagnosticada uma clara deficiência;
- facilitar a introdução de reformas educativas, inovações curriculares, novas técnicas ou novos livros-textos; e
- constituir-se em componente essencial para o desenvolvimento de carreira.

Infelizmente, a maioria consiste em programas de treinamento curtos, isolados das demandas das salas de aulas e da comunidade, não é bem monitorada em termos de qualidade e relevância e tem impacto mínimo no aprimoramento das habilidades da maior parte dos professores. Freqüentemente, estes são premiados pela acumulação de certificados, havendo poucos incentivos para aplicação na prática do que aprenderam. (O **Quadro 6** mostra como dois países da região estão abordando estes problemas).

INCENTIVOS

Conquanto muitos países tenham se esforçado por melhorar o treinamento dos professores, poucos trataram da difícil questão do estabelecimento de incentivos que possam fortalecer a profissão docente. As estruturas de incentivos, incluindo a remuneração dos professores, segue praticamente inalterada e não encoraja necessariamente o bom desempenho profissional. Reformas cruciais, como avaliações de desempenho, vinculação dos salários ao desempenho, e permissão para que os diretores afastem os professores medíocres são praticamente inexistentes. De modo similar, poucos são os esforços feitos para reconhecer, apoiar e recompensar o ensino de qualidade superior nas salas de aulas. Em conseqüência, o magistério não é uma profissão altamente respeitada. O prestígio é baixo, a moral é fraca e o desempenho é medíocre.

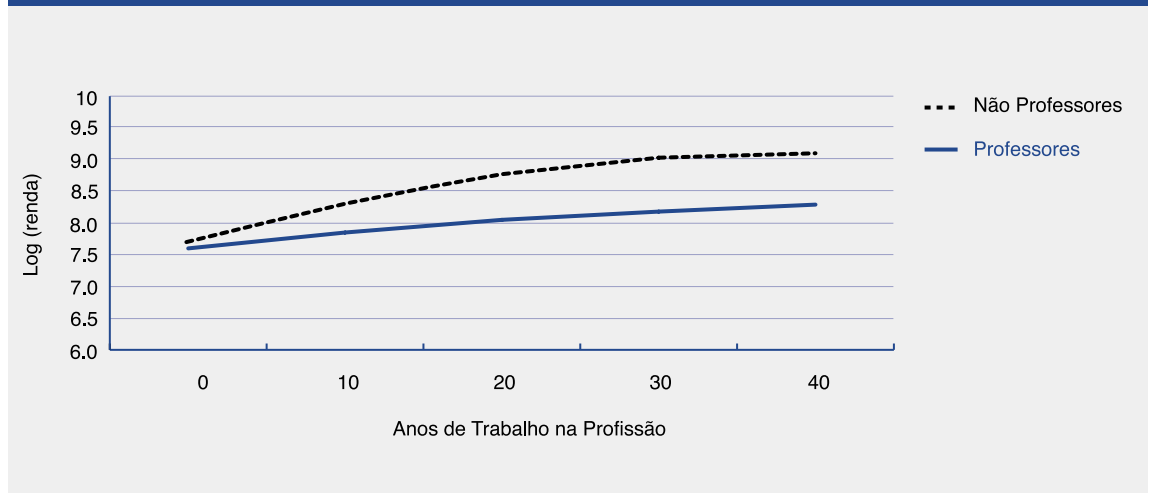
SALÁRIOS

As questões envolvidas na remuneração dos professores são complexas e controvertidas. De um lado, em muitos países, os professores parecem

Perfis dos Ganhos de Professores e Não Professores no Brasil

Fonte: Liang, *Teacher Pay in 12 Latin American Countries*, 1999

FIGURA 8:



RECUADRO 7 - Vínculos entre la remuneración y el desempeño: La Carrera Magisterial en México

La Carrera Magisterial de México tiene por objeto aumentar el profesionalismo en la docencia, retener a los maestros en las escuelas y mejorar su nivel de vida relacionando el sueldo con la buena calidad de la docencia. La remuneración se basa en las habilidades profesionales, el desempeño docente y el perfeccionamiento.

Como parte del programa, los docentes deben someterse a una evaluación anual del desempeño, que incluye las actividades diarias en el aula (35 puntos), las habilidades profesionales (25 puntos), la educación (15 puntos), la realización de cursos acreditados para actualizar la capacitación (15 puntos) y la antigüedad (10 puntos). Sobre la base de los resultados de la evaluación, se concede a los maestros aumentos de sueldo que varían entre un 28,5% y un 224%. En 1997, la mitad de los maestros mexicanos estaba participando en el programa y casi un cuarto de los alumnos tenía un profesor que estaba participando en la Carrera Magisterial. Todavía queda por evaluar el impacto sobre el rendimiento de los alumnos.

La Carrera Magisterial es un programa voluntario orientado a los actuales maestros de enseñanza básica y secundaria con dos años de experiencia (o sea de maestro titulado o provisionales). El programa fue diseñado por la Secretaría de Educación Pública, en conjunto con los sindicatos de maestros mexicanos.

Fuentes: Liang, X., *Teacher Pay in 12 Latin American Countries*, 1999 y la base de datos PREAL Mejores Prácticas (www.preal.org).

ganhar tanto ou mais que outros profissionais de igual educação e experiência quando se levam em consideração sua jornada de trabalho e as férias. Um recente estudo revelou que – após o ajuste pela jornada mais curta e pelas férias mais prolongadas de que se beneficiam os professores – a remuneração por hora dos professores em 11 países (Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, El Salvador, Honduras, Panamá, Paraguai, Uruguai e Venezuela) era, na verdade, mais alta que a de outros trabalhadores com as mesmas características em termos de mercado de trabalho.

Obviamente, no entanto, os sistemas de remuneração não estão produzindo o tipo de excelência docente de que precisamos. As razões principais são as seguintes:

- **La docencia no paga lo suficiente como para atraer a los mejores candidatos.** Demasiados programas de formación docente atraen a personas que, en la etapa escolar, estuvieron entre los alumnos de peor rendimiento. Los bajos sueldos de los maestros tienen por lo menos parte de la culpa. En Chile, por ejemplo, los docentes reciben un aumento salarial de alrededor del 4% por cada año de educación adicional, en tanto que otras profesiones reciben un aumento aproximado del 12% por el mismo concepto. En Brasil, los maestros con experiencia ganan considerablemente menos que sus contrapartes no docentes, teniendo una cantidad similar de años de trabajo en su profesión (**Gráfico 8**). El resultado es que, a pesar de que los maestros principiantes ganan casi lo mismo que los principiantes de otras carreras, el potencial de ingresos de los maestros en el largo plazo es menor y, por consiguiente, también lo es su nivel de vida.

- **La remuneración de los maestros no premia la buena docencia.** Las escalas de remuneraciones rígidas basadas completamente en formación inicial, certificados de perfeccionamiento y la antigüedad dejan poco espacio para premiar el buen desempeño en la docencia. Debido a que el trabajo duro aporta poco a los maestros en términos de ingresos adicionales o reconocimiento, ellos tienen pocos incentivos para desempeñarse bien. (**Recuadro 7** describe la manera en que un país está intentando superar estas dificultades.)

- **Las estructuras de remuneración dificultan la contratación de maestros de buena calidad en escuelas públicas desfavorecidas.** Los maestros ganan los sueldos más altos en las escuelas privadas de alta calidad, que rara vez sirven a los pobres. Los maestros que trabajan en áreas rurales u otras áreas “difíciles” ganan entre un 10 y un 30% menos que sus contrapartes de las áreas urbanas, incluso en países en los cuales las políticas de remuneraciones están específicamente diseñadas para recompensar a los maestros que trabajan en puestos difíciles. Como resultado, las escuelas públicas, particularmente aquellas que funcionan en áreas rurales, suelen tener maestros de menor calidad.

INCENTIVOS NÃO MONETÁRIOS

Os baixos salários são apenas parte do problema. A ausência de incentivos não monetários – avaliações regulares de desempenho, apoio em sala de aulas, reconhecimento profissional e padrões – também prejudica o bom ensino.

- | **A maior parte dos países não estabeleceu padrões para os professores e não avalia seus desempenhos.** Esta falta de avaliações torna difícil gerenciar a qualidade dos professores.
- | **Os professores recebem apoio e reconhecimento profissional inadequados.** A maioria não ganha pelo tempo despendido no planejamento das aulas e em outros preparativos para as salas de aulas. Os incentivos para trabalho em equipe – e o sentido de missão escolar comum que ele desenvolve – são praticamente inexistentes. Os professores iniciantes raramente recebem orientação dos mais experientes. Os diretores carecem das habilidades e da autoridade para transformar o pessoal de suas escolas em equipes coesas. E os bons professores raramente recebem reconhecimento público ou profissional dos administradores das escolas, dos colegas ou dos pais dos alunos.

Há esforços em andamento em uns poucos países por melhorar os incentivos não salariais dos professores (Quadro 8). A maioria dos programas, no entanto, tem sido de curta duração e politicamente carregados. E pouca pesquisa foi feita para determinar que tipos de incentivos aos professores produzem maior impacto no aprendizado dos alunos.

OS PROFESSORES COMO PARTICIPES DA REFORMA

Os professores têm o conhecimento em primeira mão de seus alunos e salas de aulas, o que é essencial para o sucesso das reformas. No entanto, raramente são envolvidos no desenho das reformas, deles se esperando que implantem o que lhes é imposto com dedicação e recursos mínimos. Tipicamente, a participação dos professores na reforma limita-se ao desenho de projetos pedagógicos no nível das escolas, raramente incluindo envolvimento em decisões de gestão e planejamento escolar. Em conseqüência, os professores pouco se sentem donos das reformas atuais, e têm pouco incentivo para alterar a prática nas salas de aulas.

Parte do problema é o enfoque quase exclusivo dos sindicatos de professores em aumento de salários. Esta preocupação única tem impedido que desempenhem um papel importante nos esforços pela melhoria do aprendizado. Felizmente, esta tendência pode estar mudando. Na província de Córdoba, Argentina, o principal sindicato de professores vinculou o pedido de melhores condições de trabalho a uma maior responsabilidade pelo desempenho dos professores e pelo aprendizado dos alunos. O *Plan Decenal* da República Dominicana, desenvolvido com contribuições dos professores, especifica que os aumentos de salários estão vinculados ao desempenho. No México, os sindicatos de professores têm sido ativamente envolvidos no desenho de avaliações de professores e de um sistema que vincule a remuneração ao desempenho (Quadro 7).

QUADRO 8 - Motivando a Excelência dos Professores: Inovações em Incentivos Não Salariais

Certificação dos Professores (Estados Unidos)

O National Board of Teaching Standards (Comitê Nacional de Padrões de Ensino) instituiu um programa voluntário de certificação de professor. Pelo programa, os professores se submetem a uma exigente prova do Comitê Nacional e aqueles que passam recebem um prêmio de US \$1.000,00 e o reconhecimento pelo Estado de seu desempenho. As taxas cobradas para participação nas provas – cerca de US \$2.000,00 – são, cada vez mais, pagas pelos sindicatos de professores, ansiosos por atrair os melhores professores para suas respectivas jurisdições. O programa – administrado por e para professores – tem imenso prestígio e os professores freqüentemente participam mais por satisfação profissional que por razões financeiras.

Reconhecimento dos Professores (Colômbia)

Após cuidadosa negociação com o sindicato nacional dos professores, a Colômbia instituiu um ambicioso programa nacional de reconhecimento dos professores que elegeu uma escola em cada um dos 2.000 distritos educacionais do país para receber um prêmio e o reconhecimento da comunidade por bons padrões. Um professor de cada escola vencedora foi escolhido para distinção especial, em parte com base nas recomendações dos alunos. Apesar de ter tido sucesso, elevando a conscientização nacional para a qualidade dos professores, o programa foi cancelado após um ano por razões políticas.

Trabalho em Equipe (Chile)

O financiamento competitivo de projetos desenhados e implantados pelos próprios professores, um sistema de bônus que premia as escolas de melhor desempenho e o fornecimento de tempo de pessoal financiado pelo ministério para desenvolvimento profissional são incentivos não salariais utilizados para melhorar a qualidade dos professores. Ao dar prêmios em nível da escola, em vez de aos professores individuais, o programa tem a vantagem adicional de desenvolver o espírito de equipe entre os professores.

Fonte: Winkler, D. e A. Gershberg, PREAL *Documento No. 17*, 2000.

4. INVESTIR MAIS DINHEIRO POR ALUNO NOS ENSINOS PRÉ-ESCOLAR, PRIMÁRIO E SECUNDÁRIO

Em média, os governos latino-americanos investem hoje 4,6% do PIB em educação anualmente – acima da média dos países em desenvolvimento. Este valor tem aumentado regularmente ao longo dos últimos 15 anos. Ele ultrapassa o que investem os países do Leste e do Sul da Ásia e não fica muito abaixo dos 5,1% investidos pelos países desenvolvidos (Figura 9). Em termos de participação na renda, os países da região estão fazendo um esforço digno de nota para educar suas crianças.

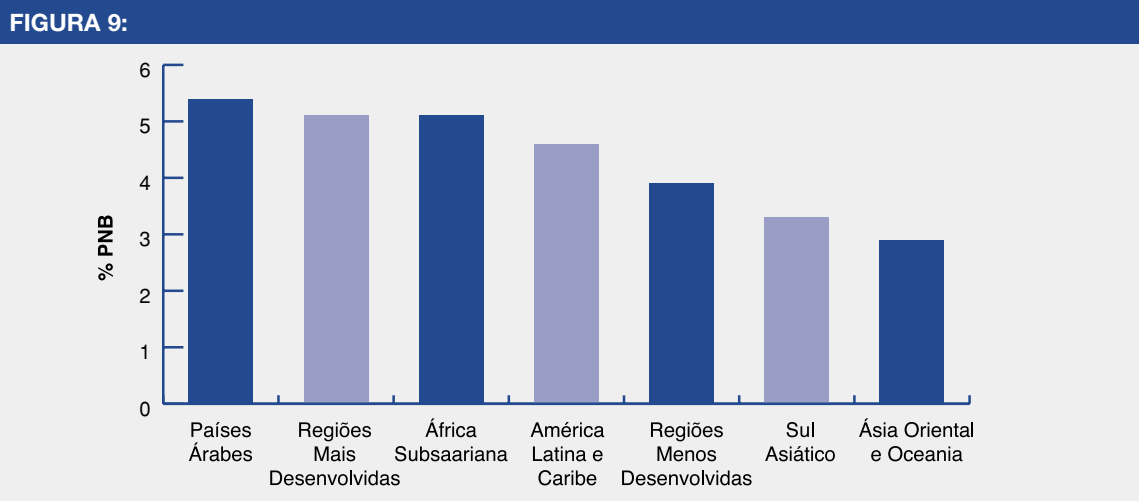
Estes números são um tanto enganadores, porém, pois deixam de levar em conta os dados de número da população, ou sua distribuição em faixas etárias. Como muitos (mas não todos) os países latino-americanos têm um grande percentual de crianças em idade

escolar, eles terão de investir um percentual mais alto de seu PIB para atingir um nível adequado de capital educacional por criança. Segundo algumas estimativas, para levar-se a força de trabalho da região aos níveis de escolaridade de outros países haverá necessidade de investir-se 0,5% adicional do PIB a cada ano pelos próximos 25 anos. Para melhorar a qualidade dessa educação será preciso, sem dúvida, investimento ainda maior.

Em consequência, os fundos públicos investidos por aluno nos níveis primário e secundário são, na verdade, baixos, mesmo após fazerem-se os ajustes correspondentes às diferenças em custo de vida (Figura 10).

Gasto Público com Educação, 1997

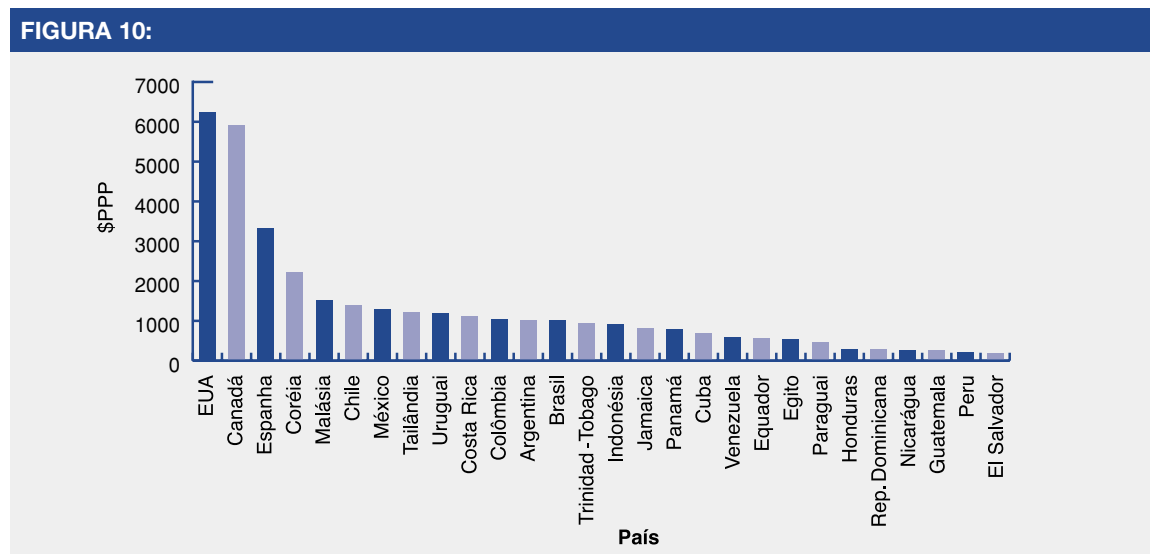
Fonte: UNESCO, *World Education Report*, 2000.



Gasto Público por Aluno com Educação Primária e Secundária (\$PPP), 1997

*Paridad de Poder Aquisitivo (PPP)

Fonte: Sancho, *El Gasto Público en Educación en las Américas y España*, CEPAL 2000. Baseado em dados da UNESCO.



Dois fatos sobressaem:

- os investimentos governamentais por aluno do primário e do secundário variam grandemente em toda a América Latina – de menos de US\$200,00 em El Salvador, a quase US\$1.400,00 no Chile. Aproximadamente um terço dos países para os quais dispomos de dados investe mais de US\$1.000,00 por aluno, enquanto outro terço investe menos de US\$500,00. Como estes valores foram ajustados para compensar as diferenças de custo de vida, eles indicam que o investimento governamental por aluno das escolas primárias e secundárias de fato apresenta grande disparidade na região;
- no melhor caso (comparando-se o Chile com a Espanha), a América Latina investe, por aluno do primário e do secundário, menos da metade do que investem os países desenvolvidos, e 1/30 no pior caso (comparando-se El Salvador com os Estados Unidos). É verdade que mais dinheiro não compra necessariamente melhor educação (como o atestam os fracos resultados de algumas provas de alunos dos Estados Unidos), mas trata-se de uma distância notável. Diante de um hiato destas proporções, é difícil defender a afirmativa de que os governos estão preparando seus alunos para competirem na economia global.

Mais ainda, os governos tendem a investir menos na educação primária e secundária, em comparação com o nível superior – em parte devido ao maior peso político dos estudantes universitários (**Figura 11**). Espanha, Canadá e Estados Unidos investem quase que a mesma coisa por aluno entre os dois níveis (primário e secundário de um lado, e superior do outro), e a Coreia investe substancialmente mais no primário e secundário. A situação é quase o inverso na América Latina, onde os países investem pelo menos duas vezes mais por aluno no nível universitário. Dois países — Venezuela e Jamaica — investem onze vezes mais, e Brasil e Paraguai oito vezes mais. É digna de nota a ausência de dados da Nicarágua, onde o gasto com educação universitária é sabidamente alto (**Figura 11**).

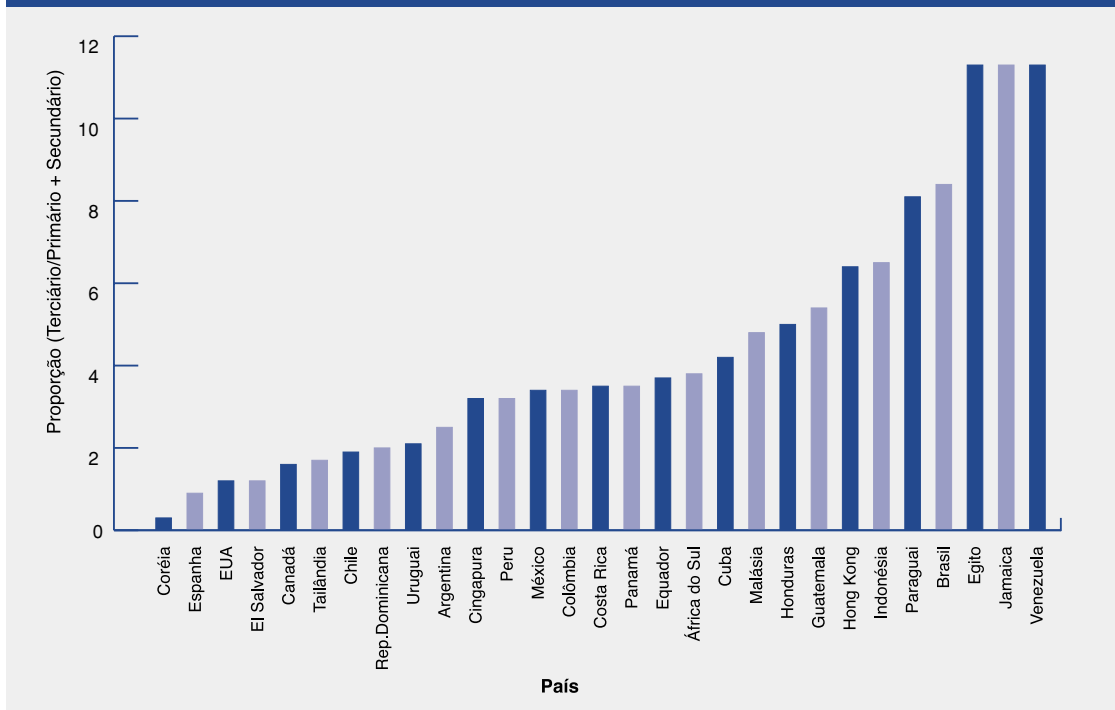
É, certamente, difícil definir a proporção ideal. No entanto, dado o grande número de crianças que deixa de concluir até mesmo a escola primária na maioria dos países, o pesado investimento no pós-secundário parece, na melhor das hipóteses, prematuro. Além disto, uma vez que a educação superior atende principalmente os setores econômicos médio e alto da população, este padrão de gastos discrimina significativamente contra os pobres. Sem uma forte base e investimentos sólidos no primário e no secundário, a educação superior na América Latina seguirá sendo principalmente um benefício da elite.

Proporção do Gasto do Terciário em Relação aos Gastos com o Primário e o Secundário Combinados, 1997

*Paridad de Poder Aquisitivo (PPP)

Fonte: *Sancho, El Gasto Público en Educación en las Américas y España*, CEPAL 2000. Baseado em dados da UNESCO.

FIGURA 11:



III. A CAMINHO DE UM NOVO MILÊNIO

A América Latina vai ficando para trás em uma época em que os recursos humanos, cada vez mais, constituem uma vantagem comparativa entre as nações. A boa educação é decisiva para redução da pobreza e promoção da equidade. Ela prepara os cidadãos para uma participação responsável nas instituições da democracia e da sociedade civil. Ela incentiva a atividade empresarial e torna os trabalhadores mais flexíveis, mais capazes de aprender no trabalho e mais aptos para tomar decisões. A menos que nós façamos um esforço coordenado e sustentado para melhorar a educação, nós corremos o risco de perder estes benefícios sociais, econômicos e políticos, além de perdermos terreno em relação a nossos concorrentes.

Estamos convencidos de que o estabelecimento de melhores escolas para todas as crianças é, individualmente, o passo mais importante que os países podem dar para combater a pobreza, reduzir a desigualdade e estimular o desenvolvimento econômico.

Acreditamos também que as recomendações contidas em nosso relatório anterior continuam a ser de suma importância para a melhoria da qualidade e da equidade de nossas escolas. Ainda que a ordem das prioridades varie necessariamente de país para país, dependendo das condições nacionais, todas estas recomendações tratam de déficits de educação comuns a todos os países do hemisfério.

Assim, conclamamos os formuladores de políticas, as lideranças comunitárias e políticas, os educadores, homens e mulheres de negócios, pais e alunos a trabalharem juntos no apoio às seguintes ações:

- estabelecer padrões nacionais de conteúdo e desempenho para a educação em cada país e considerar fazer o mesmo em nível regional;
- fortalecer os sistemas de avaliação em cada país, criando provas de matemática, ciências e língua que sejam comparáveis em toda a região;

- descentralizar a autoridade e a responsabilidade até o nível das escolas, delegando aos diretores e líderes comunitários poder efetivo para gestão de pessoal, currículo e orçamentos;
- reformar radicalmente o treinamento dos professores e seu desenvolvimento profissional, aprofundando a preparação em matérias específicas, enfatizando a experiência em salas de aulas e enfocando as habilidades de solução de problemas, raciocínio crítico e tomada de decisões;
- revitalizar a profissão docente, instituindo avaliações profissionais, pagamento por mérito e conseqüências para o desempenho deficiente;
- aumentar e redistribuir o gasto público com educação, elevando o investimento por aluno dos níveis primário e secundário e reduzindo a discrepância entre estes e o nível universitário.

Precisamos eliminar a defasagem entre o que se afirma em declarações oficiais e o que efetivamente acontece nas escolas. Com demasiada freqüência, os compromissos — como os que foram assumidos na Cúpula das Américas — seguem como palavras no papel, sem atingirem-se sequer as metas mais básicas de expansão da cobertura (ver **Figura A.5** no Apêndice). Compromissos e reformas de longo prazo, como as que foram sugeridas acima, são parte da solução. Mas a verdadeira mudança dependerá, finalmente, de convencerem-se os professores, diretores de escolas, formuladores de políticas, pais e outras lideranças de que sua participação no esforço pela melhoria das escolas é indispensável.

Todos temos um papel a desempenhar para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade. Juntos, podemos fazer a diferença.

COMENTÁRIOS COMPLEMENTARES DE MEMBROS DO GRUPO DE TRABALHO

OSVALDO SUNKEL

Reconhecendo os louváveis esforços que resultaram na produção deste relatório, apresento alguns comentários que visam torná-lo melhor. Primeiro, os dados estatísticos que documentam o desenvolvimento educacional na região são, não apenas deficientes, por si e em si, como deixam de indicar a evolução ao longo do tempo. Tais informações são imprescindíveis para que se faça um julgamento justo. Sugiro que maior empenho no futuro para apresentar dados sobre os esforços que alguns países estão fazendo e os resultados que vêm obtendo.

Desejo também enfatizar a necessidade de reconhecerem-se as diferenças entre os países latino-americanos. Nossos países estão em fases distintas de transição econômica e demográfica – de modo que as prioridades da educação na Argentina, por exemplo, podem ser bem diferentes daquelas da Nicarágua. Recomendo o estabelecimento de uma tipologia que classifique os países em relação a seu nível de desenvolvimento e a suas características sócio-demográficas.

Finalmente, proponho a criação de um Índice de Desenvolvimento Educacional, ao estilo do Índice de Desenvolvimento Humano do Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (UNDP – United Nations Development Program, Human Development Index). Acredito que um indicador deste tipo poderia ter enorme impacto no curto prazo, e que o PREAL tem aqui uma grande oportunidade de dar uma contribuição importante. Não importa que este índice seja fraco de início. Ele poderá ser facilmente aprimorado através de reuniões e seminários – que por si só gerariam um debate altamente positivo.

JUAN CARLOS TEDESCO

Conquanto concorde com este documento em geral, gostaria de manifestar duas preocupações com as análises e recomendações do relatório. A primeira refere-se a dados específicos do atual contexto econômico, social e cultural em que ocorre a reforma educacional. Em muitos países vêm crescendo a pobreza, a desigualdade, a concentração de renda nas mãos de uma elite e há perda de capital social devido ao declínio da confiança nas instituições. Esses fenômenos — fartamente documentado por dados empíricos — estão intimamente relacionados com os fracos resultados da educação. Concordamos, todos, que a educação é um fator importante para a equidade social, mas é importante reconhecer também que um nível básico de equidade social é pré-condição para que as escolas sejam bem sucedidas.

A segunda preocupação diz respeito aos efeitos, na distribuição da educação, de certos processos que o presente relatório apóia (a descentralização, por exemplo). Vários estudos — especialmente em países como Chile e Argentina — indicaram que tais processos estão vinculados a um aumento na desigualdade e não, como presume este documento, a um aumento da equidade. É preciso ter consciência de que estamos diante de uma questão de significativa complexidade e de que, para compensar as desigualdades, a descentralização e autonomia das escolas têm de ser acompanhadas de mecanismos eficientes, geridos por administrações centrais.

CONTEXTO

Tabela A.1 - Indicadores Sociais e Econômicos Básicos	28
---	----

MATRÍCULA

Tabela A.2 - Matrículas Líquidas no Primário e no Secundário (%), por País.....	29
Tabela A.3 - Matrículas Brutas no Pré-Primário e no Terciário (Superior) (%), por País.....	30

CONCLUSÃO

Tabela A.4 - População entre 25-59 com 12 ou mais anos de escolarização, 1997.....	31
Tabela A.5 - Taxas de conclusão do primário para a faixa de 20-25 anos de idade, por decil de renda (%).....	31
Tabela A.6 - Taxas de conclusão do secundário para a faixa de 20-25 anos de idade, por decil de renda (%)	31

RESULTADO

Tabela A.7 - Resultados dos Estudantes no Primeiro Estudo Comparativo Internacional (UNESCO)	32
Tabela A.8 - Resultados de Matemática no Third International Math and Science Study (TIMSS), 1995	32
Tabela A.9 - Resultados dos Alunos da Oitava Série no TIMSS 1999 (TIMSS-R).....	32
Tabela A.10 - Pontuação Média no Primeiro Estudo Comparativo Internacional (UNESCO/OREALC), por Local.....	33

SISTEMAS DE AVALIAÇÃO

Tabela A.11 - Sistemas de Avaliação Nacional na América Latina e no Caribe.....	34
---	----

EQUIDADE

Diferenças de Renda

Tabela A.12 - Média de Anos de Educação da População com 25 Anos, por Decil de Renda.....	36
Tabela A.13 - Taxas Brutas de Matrícula no Pré-Escolar (%), por Nível de Renda (Urbana & Rural)	36
Tabela A.14 - Taxas Brutas de Matrícula no Primário (%), por Nível de Renda (Urbanas & Rural)	36
Tabela A.15 - Taxas Brutas de Matrícula no Secundário (%), por Nível de Renda (Urbanas & Rural).....	36

Diferencias urbano-rurales

Figura A.1 - Diferenças nas Taxas Brutas de Matrículas no Secundário (Pobres Rurais vs. Não Pobres Urbanos).....	37
Tabela A.16 - Percentual da População com Idade entre 25-59 Anos, Por Anos de Escolaridade, 1997	37
Tabela A.17 - Taxas Brutas de Matrícula no Pré-Primário (%) por Nível de Renda (Urbana vs Rural)	38
Tabela A.18 - Taxas Brutas de Matrícula no Primário (%) por Nível de Renda (Urbana vs Rural).....	38
Tabela A.19 - Taxas Brutas de Matrícula no Secundário (%) por Nível de Renda (Urbana vs Rural)	38

Diferenças entre grupos raciais e étnicos

Figura A.2 - Taxa de Frequência Primeiros nos Dois Anos Escolares, por Raça/Etnia.....	39
--	----

METAS DA CÚPULA DAS AMÉRICAS

Figura A.3 - Progresso em Direção às Metas da Cúpula das Américas	39
---	----

GÊNERO

Tabela A.20 - Taxas de Analfabetismo Juvenil (%), idades 15-24, por Gênero.....	40
Tabela A.21 - Taxas Brutas de Matrícula no Pré-Primário (%), por Gênero, 1996	40
Tabela A.22 - Taxas Brutas de Matrícula no Primário (%), por Gênero	40
Tabela A.23 - Taxas Brutas de Matrícula no Secundário (%), por Gênero	40
Tabela A.24 - Percentual da Coorte da 5ª Série, por Gênero	41
Tabela A.25 - Conclusão do Secundário (%), por Gênero, 1998.....	41

PROFESSORES

Tabela A.26 - Média de Anos de Escolarização dos Professores do Pré-Primário e do Primário, 1997	41
Tabela A.27 - Horas Trabalhadas por Semana pelos Professores e Outros Profissionais/Técnicos, 1997.....	41
Tabela A.28 - Salários Anuais dos Professores Estatutários Primários de Instituições Públicas, US\$(PPP), 1998	42
Tabela A.29 - Salários Anuais dos Professores Estatutários, Professores do Secundário Superior em Instituições Públicas, US\$(PPP), 1998	42
Tabela A.30 - % do Total da Renda Familiar Representado pelos Salários dos Professores	43
Tabela A.31 - Incidência de Pobreza e Vulnerabilidade Econômica por Atividade Econômica, 1997	43

GASTOS PÚBLICOS COM EDUCAÇÃO

Tabela A.32 - Gastos Públicos com Educação (como % dos gastos governamentais totais)	44
Figura A.4 - Gastos Públicos com Educação na América Latina, 1980-1997	45
Figura A.5 - Gasto Público com Educação por País, 1996.....	45

CONTEXTO

Tabela A.1 - Indicadores Sociais e Econômicos Básicos

	População milhões 1998	Média Anual de Crescimento da População (%) 1990-1997	População na faixa de 6-14 milhares 1997	PIB per capta (PPP) 1998	Expectativa de Vida no Nascimento (anos) 1998	Alfabetização dos Adultos (% idades 15+) 1998
Canadá	30	1.2	3667	23582	79.1	99
Espanha	39	0.1	3843	16212	78.1	97.4
Estados Unidos	270	1	35798	29605	76.8	99
Argentina	36	1.3	5,978	12,013	73.1	96.7
Belize	s/d	2.6	52	4,566	74.9	92.7
Bolívia	8	2.4	1,734	2,269	61.8	84.4
Brasil	166	1.5	30,764	6,625	67.0	84.5
Chile	15	1.6	2,505	8,787	75.1	95.4
Colômbia	41	2.0	7,798	6,006	70.7	91.2
Costa Rica	4	3.0	751	5,987	76.2	95.3
Cuba	11	0.6	1,510	3,967	75.8	96.4
Rep. Dominicana	8	1.9	1,636	4,598	70.9	82.8
Equador	12	2.2	2,478	3,003	69.7	90.6
El Salvador	6	2.1	1,233	4,036	69.4	77.8
Guatemala	11	2.7	2,601	3,505	64.4	67.3
Haiti	8	1.8	1,973	1,383	54.0	47.8
Honduras	6	3.0	1,443	2,433	69.6	73.4
Jamaica	3	0.9	480	3,389	75.0	86.0
México	96	1.8	19,094	7,704	72.3	90.8
Nicarágua	5	2.9	1,139	2,142	68.1	67.9
Panamá	3	1.8	522	5,249	73.8	91.4
Paraguai	5	2.7	1,188	4,288	69.8	92.8
Peru	25	1.8	5,032	4,282	68.6	89.2
Trinidad e Tobago	1	0.7	242	7,485	74.0	93.4
Uruguai	3	0.7	475	8,623	74.1	97.6
Venezuela	23	2.2	4,729	5,808	72.6	92.0
Hong Kong	7	1.9	777	20,763	78,6	92,9
Indonésia	204	1.5	38,817	2,651	65,6	85,7
Coréia	46	s/d	s/d	13,478	72,6	97,5
Malásia	22	2.3	4,182	8,137	72,2	86,4
Cingapura	3	1.8	430	24,210	77,3	91,8
Tailândia	61	1.0	10,098	5,456	68,9	95,0
Egito	61	2.0	14,494	3,041	66,7	53,7
África do Sul	41	1.9	7,991	8,488	53,2	84,6
Zimbabué	12	1.9	2,810	2,669	43,5	87,2

Fonte : Banco Mundial, World Development Indicators 2000 para a população, UNESCO World Education Report, 2000 para o crescimento da população e para a população entre 6-14, UNDP Human Development Report 2000 para as três últimas colunas

Taxas de alfabetização dos E.U.A. e do Canadá baseadas nas estimativas do Human Development Report Office

PIB per capita (PPP) não disponível para Cuba. Aplicou-se a média ponderada subregional do Caribe

s/d= sem dados

MATRÍCULAS

Tabela A.2 - Matrículas Líquidas no Primário e no Secundário (%), por País

Primário

	1985	1995	1997
México	100	100	100
Cuba	91	99	100
Coréia	94	99	100
Estados Unidos	93	96	100
Canadá	95	95	100
Equador	s/d	92	100
Malásia	s/d	91	100
Trinidad & Tobago	92	88	100
África do Sul	s/d	96	100
Espanha	100	100	100
Indonésia	98	97	99
Brasil	81	90	97
Bolívia	86	s/d	97
Jamaica	94	100	96
Paraguai	89	89	96
Egito	s/d	s/d	95
Uruguai	87	95	94
Peru	96	91	94
Zimbabué	100	s/d	93
Cingapura	99	94	91
Rep. Dominicana	70	81	91
Hong Kong	96	91	91
Panamá	90	95	90
Chile	89	86	90
Costa Rica	84	92	89
Colômbia	72	85	89
El Salvador	s/d	79	89
Honduras	92	90	88
Venezuela	84	82	83
Nicarágua	76	83	79
Guatemala	s/d	69	74
Belize	87	99	s/d
Guiana	s/d	90	s/d
Haiti	56	s/d	s/d

Fonte: UNESCO, World Education Report 1998, Statistical Yearbook 1998

Fonte: Banco Mundial, World Development Indicators 2000

Os dados de 1997 para a Guatemala e o Panamá são do Informe de Desarrollo Sostenible en Centroamerica, 1999

Indonésia, Japão 1994

s/d=sem dados

Secundário

	1985	1995
Coréia	84	96
Espanha	s/d	94*
Canadá	88	92
Estados Unidos	91	89
Cuba	67	82*
Hong Kong	65	71
Egito	s/d	67
Trinidad & Tobago	71	65*
Jamaica	57	64
Argentina	s/d	59*
Chile	s/d	55
Peru	49	53
África do Sul	s/d	52
Panamá	48	51*
Colômbia	s/d	50
México	46	46*
Costa Rica	34	43
Indonésia	s/d	42
Paraguai	s/d	33
Bolívia	27	29*
Nicarágua	19	26*
Rep. Dominicana	s/d	22
El Salvador	15	21
Honduras	s/d	21*
Venezuela	16	20
Brasil	14	19
Guatemala	s/d	19
Uruguai	56	s/d

Fonte: UNESCO World Education Report, 1998, 2000

*Os números são de Wolff e Castro, Secondary Education in Latin America and the Caribbean, 2000.

Guatemala para 1997, do Informe de Desarrollo Sostenible en Centroamerica, 1999

Egito 1996 El Salvador 1984

s/d=sem dados

MATRÍCULAS

Tabela A.3 - Matrículas Brutas no Pré-Primário e no Terciário (Superior) (%), por País

Pré-Primário	1980		1997	
	1980	1997	1980	1997
Chile (5-5)	71	98	Canadá	57
Coréia (5-5)	8	88	Estados Unidos	56
Cuba (5-5)	59	88	Coréia	15
Hong Kong (3-5)	81	85	Espanha	23
Jamaica (3-5)	70	83	Argentina	22
México (4-5)	24	73	Cingapura	8
Costa Rica (5-5)	39	74	Costa Rica	21
Panamá (5-5)	33	76	Panamá	21
Estados Unidos (3-5)	52	70	Chile	12
Canadá (4-5)	55	64	Uruguai	17
Tailândia (4-6)	10	62	Hong Kong	10
Malásia (4-5)	23	42	Peru	17
Brasil (4-5)	14	58	Equador	35
Equador (5-5)	21	56	Venezuela	21
Argentina (4-5)	40	54	Bolívia	16
Paraguai (8-8)	12	61	Rep. Dominicana	10
Venezuela (4-5)	34	44	Egito	16
Peru (3-5)	15	40	Tailândia	15
Uruguai (2-5)	19	45	El Salvador	13
Colômbia (3-5)	9	33	Colômbia	9
El Salvador (4-6)	11	40	África do Sul	5
Guatemala (5-6)	21	35	México	14
Rep. Dominicana (3-6)	4	33	Brasil	11
Nicarágua (3-6)	8	23	Nicarágua	12
Indonésia (5-6)	12	19	Cuba	17
Cingapura (4-5)	13	19	Honduras	8
Trinidad & Tobago (3-4)	8	12	Indonésia	4
Honduras (4-6)	9	15	Malásia	4
Espanha (2-5)	44	72	Paraguai	9
Egito (4-5)	3	9	Guatemala	8
África do Sul (5-5)	s/d	35	Jamaica	7
			Trinidad y Tobago	4
			Zimbabué	1
			Haiti	1
			LAC	14
			Renda Alta	34
				59

Fonte: Banco Mundial, World Development Indicators 1999, 2000.

Pré-Primário para 1980 da UNESCO 1998, 1999.

Matrículas brutas como % da faixa etária pertinente

Faixas etárias pertinentes ao pré-primário entre parênteses logo após o nome de cada país

s/d=sem dados

Fonte: Banco Mundial, World Development Indicators 1999, 2000

Matrículas Brutas como % da faixa etária pertinente

CONCLUSÃO

Tabela A.4 - População entre 25-59 com 12 ou mais anos de escolarização, 1997

	Urbana	Rural		Urbana	Rural
1. Chile	50.0	12.0	8. Honduras	27.0	5.0
2. Panamá	47.0	19.0	9. México	26.0	7.0
3. Argentina a/	42.0	s/d	10. Uruguai	26.0	s/d
4. Paraguai c/	35.0	s/d	11. Colômbia b/	19.0	4.0
5. El Salvador	33.0	4.0	12. Venezuela d/	17.0	s/d
6. Rep. Dominicana	31.0	9.0	13. Nicarágua	16.0	s/d
7. Costa Rica	27.0	8.0	14. Brasil	12.0	2.0

Fonte: CEPAL, Panorama Social 1998, Quadro 25

a/ apenas a Grande Buenos Aires. b/ a partir de 1993, a cobertura geográfica da pesquisa foi ampliada, passando a incluir praticamente toda a população urbana do país. c/ Abrange apenas Assunção e o Departamento Central. d/ A partir de 1997, o desenho da amostra da pesquisa não permite a desagregação dos números da população rural e urbana. Conseqüentemente, os dados correspondem ao total nacional. Observe que os dados de Brasil, Chile, México e Paraguai referem-se a 1996. s/d=sem dados

Tabela A.5 - Taxas de conclusão do primário para a faixa de 20-25 anos de idade, por decil de renda (%)

	Geral	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Argentina (1)	97	83	94	92	99	96	98	100	99	99	100
Uruguai (2)	96	88	94	92	95	97	98	99	98	99	99
Bolívia (2)	92	84	89	90	87	94	94	93	94	95	94
Panamá	92	75	82	89	89	93	95	96	97	98	99
Equador	88	76	85	81	85	83	89	92	93	94	98
Venezuela	88	76	79	79	79	89	91	91	94	96	97
Chile	86	67	75	77	84	85	89	91	94	95	96
Costa Rica	86	64	69	78	77	81	84	92	95	95	99
México	83	52	66	65	70	84	87	91	93	95	92
Peru	78	53	52	56	71	75	78	85	90	91	95
Paraguai	74	49	62	51	60	64	72	75	85	90	93
Honduras	64	39	48	41	46	53	58	71	76	87	87
Nicarágua	60	31	31	44	53	57	62	53	75	82	90
Brasil	57	19	24	33	43	48	57	67	76	85	95
El Salvador	47	17	17	22	25	34	37	52	63	75	85

Fonte: BID, Economic and Social Progress in Latin America and the Caribbean 1998-99, Appendix Tabela 1.2.III

Baseada na pesquisa domiciliar realizada em 1994-1996. 1) Compreende apenas a Grande Buenos Aires. 2) Compreende apenas as áreas urbanas. O decil de renda mais baixo é 1 e o mais alto é 10.

Tabela A.6 - Taxas de conclusão do secundário para a faixa de 20-25 anos de idade, por decil de renda (%)

	Geral	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Bolívia (2)	61	51	48	55	52	59	60	60	64	65	83
Peru	61	33	32	36	48	51	60	65	75	82	87
Chile	56	23	31	35	44	50	56	65	74	80	83
Argentina (1)	50	13	17	27	31	42	51	54	65	68	92
Panamá	49	11	16	30	33	41	47	57	66	72	84
Uruguai (2)	42	16	21	24	35	35	43	46	51	63	72
Venezuela	40	15	17	26	24	31	32	44	48	53	74
Equador	36	14	15	18	29	26	33	40	46	49	73
México	32	4	9	12	16	18	26	32	39	53	70
Costa Rica	30	10	10	11	14	13	18	29	42	44	70
El Salvador	27	8	6	10	9	14	15	27	35	47	69
Brasil	23	2	3	6	9	12	16	22	32	46	73
Paraguai	23	0	2	3	5	4	11	20	34	41	62
Honduras	18	2	3	4	4	9	11	15	23	35	50
Nicarágua	17	3	2	8	8	16	14	15	22	25	43

Fonte: BID, Economic and Social Progress in Latin America and the Caribbean 1998-99, Appendix Tabela 1.2.III.

Baseado nas pesquisas domiciliares realizadas entre 1994 e 1996. 1) Compreende apenas a Grande Buenos Aires. 2) Compreende apenas as áreas urbanas. O decil de renda mais baixo é 1 e o mais alto é 10.

RESULTADOS

Tabela A.7 - Resultados dos Estudantes no Primeiro Estudo Comparativo Internacional (UNESCO)

	LÍNGUA		MATEMÁTICA	
	Terceira Série	Quarta Série	Terceira Série	Quarta Série
Cuba	343	349	351	353
Argentina	263	282	251	269
Brasil	256	277	247	269
Chile	259	286	242	265
Colômbia	238	265	240	258
México	224	252	236	256
Paraguai	229	251	232	248
Bolívia	232	233	240	245
Rep. Dominicana	220	232	225	234
Honduras	216	238	218	231
Peru	222	240	215	229
Venezuela	242	249	220	226
Costa Rica	s/d	s/d	s/d	s/d

Fonte: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 1998, 2000

Os dados representam a pontuação média dos países, padronizada pelo ponto médio regional de 250. s/d=sem dados

Tabela A.8 - Resultados de Matemática no Third International Math and Science Study (TIMSS), 1995

Sétima Série		Oitava Série	
1. Cingapura	601	1. Cingapura	643
2. Coréia	577	2. Coréia	607
3. Japão	571	3. Japão	605
4. Hong Kong	564	4. Hong Kong	588
5. Bélgica (Flamengo)	558	5. Bélgica (Flamengo)	565
6. Rep. Tcheca	523	6. Rep. Tcheca	564
...		...	
19. Canadá	494	18. Canadá	527
...		...	
24. Estados Unidos	476	28. Estados Unidos	500
...		...	
34. Grécia	440	36. Chipre	474
35. Lituânia	428	37. Portugal	454
36. Portugal	423	38. Irã	428
37. Irã		39. Coveite	392
38. Colômbia	369	40. Colômbia	385
39. África do Sul	348	41. África do Sul	354

Fonte: "Highlights from Results of TIMSS", International Study Center, Boston College, 1996.

Pontuação média de cada país

Nota: o México participou no TIMSS, mas não divulgou os resultados

Tabela A.9 - Resultados dos Alunos da Oitava Série no TIMSS 1999 (TIMSS-R)

Matemática		Ciências	
1. Cingapura	604	1. Formosa	569
2. Coréia	587	2. Cingapura	568
3. Formosa	585	3. Hungria	552
4. Hong Kong (SAR)	582	4. Japão	550
5. Japão	579	5. Coréia	549
6. Bélgica (Flamengo)	558	6. Holanda	545
...		...	
10. Canadá	531	14. Canadá	533
...		...	
16. Malásia	519	18. Estados Unidos	515
...		...	
19. Estados Unidos	502	22. Malásia	492
Média Internacional	487	Média Internacional	488
27. Tailândia	467	24. Tailândia	482
...		...	
33. Irã	422	32. Indonésia	435
34. Indonésia	403	33. Turquia	433
35. Chile	392	34. Tunísia	430
36. Filipinas	345	35. Chile	420
37. Marrocos	337	36. Filipinas	345
38. África do Sul	275	37. Marrocos	323
		38. África do Sul	243

Fonte: TIMSS 1999, International Student Achievement in Mathematics, International Student Achievement in Science, IEA/Boston College, 2000.

Pontos médios de cada país

RESULTADOS

Tabela A.10 - Pontuação Média no Primeiro Estudo Comparativo Internacional (UNESCO/OREALC), por Local

LÍNGUA DA 3A SÉRIE

	Média do País	Mega-Cidade	Urbana	Rural
Cuba	343	346	347	333
Argentina	263	278	263	244
Chile	259	257	265	233
Brasil	256	264	256	237
Venezuela	242	250	241	241
Colômbia	238	258	228	234
Bolívia	232	246	242	217
Paraguai	229	s/d	240	222
México	224	242	230	216
Peru	222	250	224	207
Rep. Dominicana	220	246	212	217
Honduras	216	232	224	209
Costa Rica	s/d	s/d	s/d	s/d

LÍNGUA DA 4A SÉRIE

	Média do País	Mega-Cidade	Urbana	Rural
Cuba	349	358	347	335
Chile	286	283	292	264
Argentina	282	296	283	259
Brasil	277	286	277	265
Colômbia	265	276	261	258
México	252	272	260	243
Paraguai	251	s/d	265	243
Venezuela	249	261	248	247
Peru	240	257	252	222
Honduras	238	257	249	227
Bolívia	233	246	237	223
Rep. Dominicana	232	257	228	227
Costa Rica	s/d	s/d	s/d	s/d

MATEMÁTICA DA 3A SÉRIE

	Média do País	Mega-Cidade	Urbana	Rural
Cuba	351	351	354	345
Argentina	251	271	251	235
Brasil	247	253	247	228
Chile	242	240	245	227
Bolívia	240	245	245	233
Colômbia	240	242	235	245
México	236	251	238	231
Paraguai	232	s/d	237	229
Rep. Dominicana	225	234	222	222
Venezuela	220	227	219	215
Honduras	218	229	230	212
Peru	215	221	220	205
Costa Rica	s/d	s/d	s/d	s/d

MATEMÁTICA DA 4A SÉRIE

	Média do País	Mega-Cidade	Urbana	Rural
Cuba	353	358	353	341
Argentina	269	292	269	253
Brasil	269	273	269	257
Chile	265	263	268	246
Colômbia	258	262	252	263
México	256	269	261	249
Paraguai	248	s/d	256	243
Bolívia	245	249	248	239
Rep. Dominicana	234	246	231	232
Honduras	231	242	239	225
Peru	229	240	235	220
Venezuela	226	226	226	224
Costa Rica	s/d	s/d	s/d	s/d

Fonte: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 1998, 2000.

Os dados representam as pontuações médias padronizadas pela média regional de 250 por país e local entre mega-cidade, urbana e área rural.

Mega-cidade = população de 1 milhão ou mais

Urbana=população menor que 1 milhão, mas maior que 250.000

Rural=população inferior a 250.000

s/d=sem dados

SISTEMAS DE AVALIAÇÃO

Tabela A.11 – Sistemas de Avaliação Nacional na América Latina e no Caribe

País (Agência)	Ano de Aplicação	Série [2]	Matéria [3]	Provas Internacionais/Ano(s) em que Participou	Quem Recebeu os Resultados Publicados [4]
ARGENTINA (SINEC)	1993, 1994	7, 5S, 6S	L, M	OREALC 1997, TIMSS-R 2003, PISA-mais 2001, PIRLS 2001, IEA-Educação Cívica 2001, PISA 2003	G, P, U
	1995	3, 9, 5S, 6S	L, M		
		7	L, M, CS, CN		
	1996, 1997, 1998	3, 9, 5S, 6S	L, M		
		6, 7	L, M, CS, CN		
	1999	3, 7, 9	L, M		
		6, 5S*, 6S*	L, M, CS, CN		
	2000	3,6*, 5S*, 6S*	L, M, CS, CN		
BOLÍVIA (SIMECAL)	1996-2000?	1, 3, 6, 8, 4S	L, M	OREALC 1997 TODO 2001	G, P, U
BRASIL (SAEB)	1990	1, 3, 5, 7	L, M, CS, CN	Duas cidades participaram no estudo de matemática do ETS 1991. IEA- matemática e leitura 1993; OREALC 1997; PISA 2000	G, P
	1992-1993	1, 3, 5, 7	L, M, CS, CN		
	1995	4, 8, 11	L, M		
	1997	4, 8, 11	L, M, CS, CN		
	1999		L, M, CS, CN		
CHILE (SIMCE)	1988,1990,1992, 1994, 1996	4*	L, M, CS, CN, AA	OREALC 1997, TIMSS-R 1998, IALS 1998, IEA-Educação Cívica 2000	G, P, U
	1989, 1991, 1993, 1997	8*	L, M, CS, CN, AA		
	1990	4*	L, M, CS, CN, AA		
	1992	2S*	AA		
	1993, 1994	2S*	L, M, AA,		
	1995	8*	L, M, CS, CN		
	1998	2S*	L, M		
	1999, 2000	4*	L, M		
COLÔMBIA (SABER)	1991/1992	3, 5	L, M	TIMSS 1995; OREALC 1997; IEA-Educação Cívica 2000; PIRLS 2001	G, P
	1993/1994	3, 5, 7, 9	L, M		
	1997/1998	3*, 5*			
	1998/1999	7*, 9*			
COSTA RICA (CENE-EDU)	1986-1988	3*, 6*, 9*	L, M, CS, CN	OREALC 1997	G, P
	1995	3, 6, 9			
	1996	9			
	1988-2000	Baccalaureate*	L, M, CS, CN, LE		
CUBA	1975	3, 4, 6, 9, 12	L, M	OREALC 1997	
ECUADOR (APRENDO)	1996,1997,1998, 2000	3, 7, 10	L, M	Aplicação atrasada do OREALC; resultados pendentes.	G, P, U
EL SALVADOR (SABE)	1993/1997	3*, 6*, 9*, 2S*	L, M, CN, CS, ES		P
ESTADOS UNIDOS (NAEP)	1969-1982	4, 8, 12	L, M, CS, CN, A	Todos os estudos da IEA, PISA	
	1984	4, 8, 12	L		
	1986	4, 8, 12	L, M, CS, CN, T		
	1988, 1994	4, 8, 12	L, CS		
	1990	4, 8, 12	L, M, CN		
	1992	4, 8, 12	L, M		
	1996-2000	4, 8, 12	M, CN		

Tabela A.11 – Sistemas de Avaliação Nacional na América Latina e no Caribe

País (Agência)	Ano de Aplicação	Série [2]	Matéria [3]	Provas Internacionais/Ano(s) em que Participou	Quem Recebeu os Resultados Publicados [4]
HONDURAS (UMCE)	1997, 2000	3*, 6*	L, M	OREALC 1997	
	1998	2, 3, 4, 6	L, M		
	1999	2, 3, 4, 5	L, M		
MÉXICO (SNEE) Aval. do Ensino Primário (EVEP) Avaliação dos Padrões Nacionais no Ensino Primário Aval. de Parâmetros Nacionais no Secundário Aval. do "progresso escolar" no progr. Carrera Magisterial	1996-2000			OREALC 1997, PISA 2000	G, U
	1996-2000	1 a 6	L,M, CN, CS		G, P, U
	1997-2000	1 a 6	L, M		G
	1997-2000	1S, 2S, 3S	L, M		G, U
	1995-2000	3,4,5,6,1S,2S	L, M, CN, CS, LE		G, P, U
NICARÁGUA (Dirección de Evaluación)	1996-1997	4, 3S	L, M		
PANAMÁ (SINECE)	1985-1988	6, 6S	L, M, CN, CS		
	1992	3*, 6S*			
	1995		L, M		
	1997	3, 6, 3S, 6S	L, M, CN, CS		
PARAGUAI (SNEPE)	1996	6	L, M	OREALC 1997	G, U
	1997	3, 9	L, M		
PERU (CRECER)	1996	4	L, M	OREALC 1997, PISA mais 2001	G, U
	1998	4, 6, 4S, 5S	L, M, CN, CS		
REPÚBLICA DOMINICANA (Sistema de Provas Nacionais)	1991-1996	8*, Adult Ed.*	L, M, CN, CS	OREALC 1997	U
	1997-2000	8*, 3 Adult Ed.*, Bacc.*	L, M, CN, CS		G
URUGUAI (UMRE)	1996	6*	L,M, AA		G, P, U
	1998	3	L, M, CN, CS		U, P
	1999	6	L,M, AA		G, P, U
		3S*	L, M, CN, CS		G, P, U
VENEZUELA (SINEA)	1998	3, 6, 9	L, M	OREALC 1997	

[1] As informações compreendem apenas os sistemas de avaliação nacionais. Alguns países, como a Argentina, o Brasil e os Estados Unidos também têm sistemas de avaliação subregionais.

[2] As séries do secundário são indicadas por um "S".

Todas as provas são baseadas em amostragem, a menos que haja anotação em contrário. Os registros indicados com um asterisco são administrados a todos os alunos.

[3] L=Língua M=Matemática, CL=Noções de Computação, CS=Ciências Sociais, CN=Ciências Naturais, ES=Educação em Saúde, EA=Educação Artística, AA=Atitudes, LE=Língua Estrangeira, T=Tecnologia

[4] G=Governo [autoridades de alto nível dos ministérios, unidades de planejamento, etc..]. U=Usuários [professores, diretores, pais e alunos]. P=público em geral e mídia

Preparado por J. Guillermo Ferrer.

Fontes:

"a. Comunicações pessoais e via e-mail com os chefes das unidades de avaliação

b. Relatórios Nacionais

c. Palafox, J.C. Sistemas de evaluación de la calidad de la educación en América Latina y el Caribe. s/f

d. Wolff, L. 1998. Avaliações Educacionais na América Latina. Documento No. 11: PREAL - Brasil

e. Rojas, C. y J.M.Esquivel. 1998. Los sistemas de medición del logro académico en Latinoamérica. Washington DC, Banco Mundial (LCSHD Paper series 25).

EQUIDADE - Diferenças de Renda

Cuadro A.12 - Años promedio de escolaridad de la población de 25 años, por decil de ingreso

	Geral	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Argentina*	9.44	7.04	7.48	7.74	7.71	8.52	8.82	8.99	9.91	11.13	13.57
Bolivia**	8.80	5.96	6.45	7.23	7.67	7.58	8.32	9.15	9.29	10.38	13.12
Chile	8.79	6.24	6.88	7.09	7.40	7.69	8.16	8.47	9.80	10.88	12.83
Panamá	8.68	4.31	5.36	6.30	7.07	7.53	8.16	8.78	9.90	10.88	13.57
Uruguai**	8.02	6.03	6.31	6.54	6.49	6.79	7.34	8.00	8.68	9.74	1.87
Peru	7.20	3.87	4.17	4.95	5.69	6.60	7.05	7.66	8.28	9.04	10.80
Venezuela	7.15	4.66	4.94	5.27	5.72	6.23	6.68	7.20	7.78	8.58	10.81
Equador	7.12	3.39	4.39	5.07	5.61	5.64	6.85	7.74	8.23	9.19	11.83
Costa Rica	6.94	4.08	4.88	5.39	5.54	5.91	6.31	6.75	7.65	8.62	11.53
México	6.23	2.14	2.95	3.78	4.15	4.78	5.66	6.06	7.24	8.89	12.13
Paraguai	6.06	3.37	3.67	3.88	4.59	4.81	5.46	5.96	6.62	7.88	10.72
Brasil	5.22	1.98	2.49	2.97	3.41	3.66	4.40	4.99	5.98	7.43	10.53
El Salvador	4.88	1.63	2.14	2.40	2.75	3.27	3.99	4.73	5.90	7.11	10.27
Honduras	4.74	2.07	2.33	2.47	3.06	3.59	3.90	4.70	5.76	6.86	9.58
Nicarágua	4.74	2.17	2.05	2.65	3.33	4.11	4.55	4.94	5.46	6.46	8.49

Fonte: BID, Economic and Social Progress in Latin America and the Caribbean 1998-99, Appendix Tabela 1.2.III, Education
Baseado em pesquisas domiciliares realizadas entre 1994 e 1996.

* As pesquisas da Argentina compreendem apenas a Grande Buenos Aires.

** As pesquisas da Bolívia e do Uruguai compreendem apenas as áreas urbanas
O decil de renda mais baixa é 1, o o mais alto é 10.

Tabela A.13 - Taxas Brutas de Matrícula no Pré-Escolar (%), por Nível de Renda (Urbana & Rural)

	Muito Pobres	Pobres	Não Pobres	Total
Jamaica	75.3	79.1	91.4	84.2
Brasil	51.6	57.2	77.8	63.8
Peru	49.7	51.9	66.2	57.4
El Salvador	32.3	34.6	58.8	44.4
Chile	26.5	26.6	42.7	33.5
Honduras	31.7	30.5	34.1	32.2
Equador	19.2	23.0	37.0	29.1
Nicarágua	7.7	11.0	40.0	24.2
Costa Rica	2.4	2.1	12.6	5.9

Fonte: Banco Mundial, Educational Change in Latin America and the Caribbean, 1999, Annex D.

Tabela A.14 - Taxas Brutas de Matrícula no Primário (%), por Nível de Renda (Urbanas & Rural)

	Muito Pobres	Pobres	Não Pobres	Total
Jamaica	98.5	98.3	99.0	98.6
Chile	95.4	96.3	98.1	97.1
Peru	93.6	94.7	98.0	96.1
Equador	89.1	90.9	96.3	93.3
Brasil	83.3	86.8	96.7	90.3
Honduras	86.9	87.6	93.5	90.2
Costa Rica	79.4	81.4	90.8	85.1
El Salvador	75.0	79.9	90.0	84.4
Nicarágua	51.7	59.9	87.3	72.8

Fonte: Banco Mundial, Educational Change in Latin America and the Caribbean, 1999, Annex D.

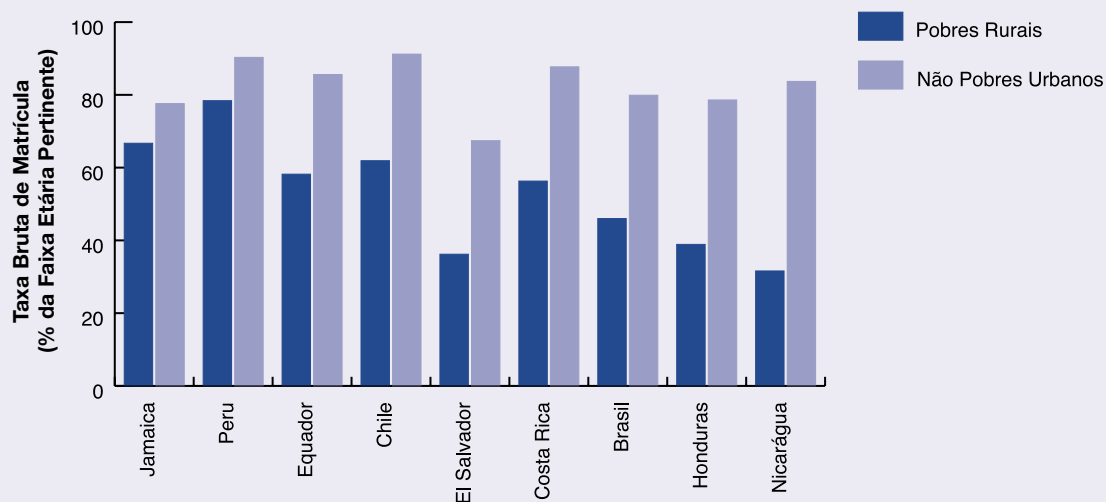
Tabela A.15 - Taxas Brutas de Matrícula no Secundário (%), por Nível de Renda (Urbanas & Rural)

	Muito Pobres	Pobres	Não Pobres	Total
Peru	82.0	83.5	88.5	85.9
Chile	77.3	77.9	87.3	82.4
Jamaica	67.6	68.2	76.9	72.2
Equador	57.9	62.5	80.8	71.5
Costa Rica	63.3	63.6	79.4	71.2
Brasil	53.9	57.2	77.9	66.7
Nicarágua	35.2	41.4	76.5	59.2
Honduras	50.5	45.9	64.7	55.5
El Salvador	39.6	43.3	60.4	52.8

Fonte: Banco Mundial, Educational Change in Latin America and the Caribbean, 1999, Annex D.

EQUIDADE - Diferenças entre áreas rurais e urbanas

Figura A.1 - Diferenças nas Taxas Brutas de Matrículas no Secundário (Pobres Rurais vs. Não Pobres Urbanos)



Fonte: Banco Mundial, Educational Change in Latin America and the Caribbean, 1999, Annex D

Tabela A.16 - Percentual da População com Idade entre 25-59 Anos, Por Anos de Escolaridade, 1997

	URBAN AREAS				RURAL AREAS			
	0 a 5	6 a 8	9 a 11	12 e mais	0 a 5	6 a 8	9 a 11	12 e mais
Chile	12.0	21.0	17.0	50.0	40.0	37.0	10.0	12.0
Panamá	10.0	26.0	18.0	47.0	31.0	39.0	11.0	19.0
Argentina a/	10.0	34.0	14.0	42.0	s/d	s/d	s/d	s/d
Paraguai c/	20.0	33.0	12.0	35.0	s/d	s/d	s/d	s/d
El Salvador	33.0	18.0	16.0	33.0	79.0	13.0	5.0	4.0
Rep. Dominicana	32.0	23.0	14.0	31.0	62.0	22.0	8.0	9.0
Costa Rica	12.0	33.0	29.0	27.0	30.0	48.0	14.0	8.0
Honduras	33.0	30.0	10.0	27.0	71.0	22.0	3.0	5.0
México	18.0	27.0	29.0	26.0	52.0	28.0	14.0	7.0
Uruguai	12.0	37.0	25.0	26.0	s/d	s/d	s/d	s/d
Colômbia b/	33.0	16.0	32.0	19.0	75.0	10.0	11.0	4.0
Venezuela d/	19.0	34.0	30.0	17.0	s/d	s/d	s/d	s/d
Nicarágua	27.0	29.0	28.0	16.0	s/d	s/d	s/d	s/d
Brasil	49.0	19.0	20.0	12.0	85.0	9.0	5.0	2.0

Fonte: CEPAL, Panorama Social 1998, Quadro 25

a/ Apenas a Grande Buenos Aires

b/ A partir de 1993, a cobertura geográfica da pesquisa foi ampliada para abranger praticamente toda a população urbana do país.

c/ Compreende apenas Assunção e o Departamento Central.

d/ A partir de 1997, o desenho da amostra da pesquisa não permite a desagregação entre os números das zonas rural e urbana.

Conseqüentemente, os dados correspondem ao total nacional.

s/d=sem dados

Observe que os dados de Brasil, Chile, México e Paraguai referem-se a 1996.

EQUIDADE - Diferenças entre áreas rurais e urbanas

Tabela A.17 - Taxas Brutas de Matrícula no Pré-Primário (%) por Nível de Renda (Urbana vs Rural)

	MUITO POBRES		POBRES		NÃO POBRESR		TOTAL	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Brasil	59.0	42.1	62.8	44.8	79.3	60.6	70.0	45.1
Colômbia	49.7	s/d	52.1	s/d	69.5	s/d	59.7	s/d
Costa Rica	4.3	1.5	3.2	1.5	16.1	6.3	9.5	2.7
Chile	32.5	11.3	32.6	11.2	45.0	23.7	38.2	14.2
Equador	21.1	18.3	28.5	19.7	41.9	25.5	36.5	21.3
El Salvador	41.2	29.9	43.5	30.8	66.5	37.8	57.9	32.3
Honduras	32.2	31.6	31.3	30.2	39.6	28.9	36.5	29.7
Jamaica	80.1	73.8	83.6	76.5	93.2	87.8	89.1	79.5
Nicarágua	16.1	5.6	20.3	7.6	46.7	22.2	38.6	11.0
Peru	36.2	37.5	36.8	38.4	57.0	56.5	47.7	40.8

Fonte: Banco Mundial, Educational Change in Latin America and the Caribbean, 1999, Annex D
s/d=sem dados

Tabela A.18 - Taxas Brutas de Matrícula no Primário (%) por Nível de Renda (Urbana vs Rural)

	MUITO POBRES		POBRES		NÃO POBRESR		TOTAL	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Brasil	85.8	80.0	88.9	81.9	97.0	92.5	92.7	82.3
Colômbia	90.7	s/d	92.6	s/d	97.4	s/d	94.7	s/d
Costa Rica	83.2	78.1	85.6	79.1	92.3	87.9	89.3	81.4
Chile	96.8	92.4	97.5	93.3	98.6	93.8	98.0	93.4
Equador	89.2	89.0	92.4	90.2	97.2	94.2	95.4	91.2
El Salvador	84.7	72.2	90.0	74.8	92.9	83.0	91.9	77.0
Honduras	93.3	85.3	90.3	86.7	96.0	90.4	93.9	87.9
Jamaica	98.1	98.6	98.3	98.3	99.2	98.9	98.8	98.5
Nicarágua	62.0	49.0	73.7	54.5	88.5	83.4	84.1	61.0
Peru	94.5	93.0	95.9	93.6	98.5	95.4	97.3	93.9

Fonte: Banco Mundial, Educational Change in Latin America and the Caribbean, 1999, Annex D
s/d=sem dados

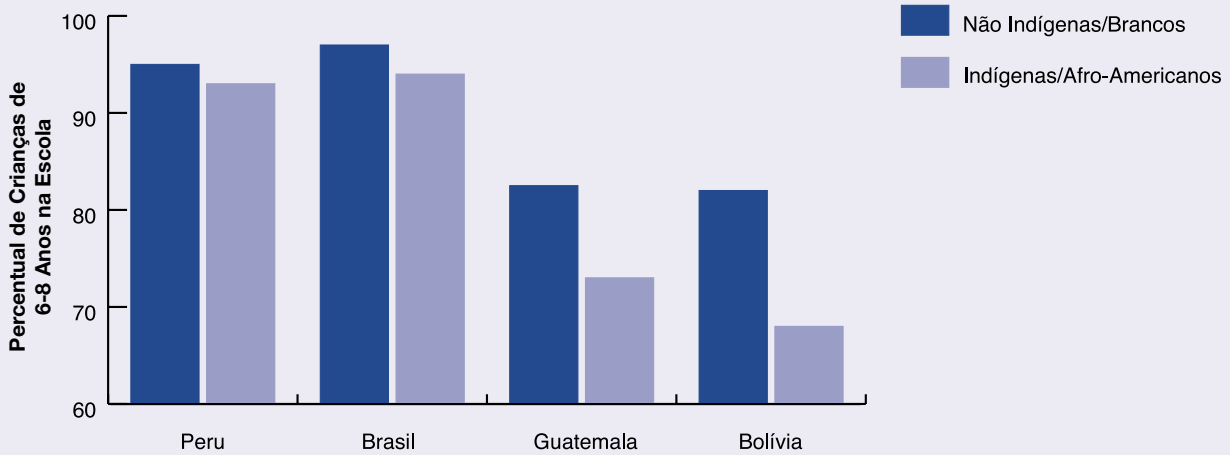
Tabela A.19 - Taxas Brutas de Matrícula no Secundário (%) por Nível de Renda (Urbana vs Rural)

	MUITO POBRES		POBRES		NÃO POBRESR		TOTAL	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Brasil	58.8	47.1	61.9	46.0	79.9	57.2	71.8	48.3
Colômbia	70.3	s/d	73.7	s/d	86.6	s/d	80.0	s/d
Costa Rica	75.2	58.6	76.8	56.3	87.7	65.5	83.5	59.5
Chile	83.2	64.3	84.1	61.9	91.2	58.8	87.9	61.1
Equador	64.7	55.0	69.7	58.2	85.6	67.5	80.1	60.9
El Salvador	53.4	36.1	56.5	36.2	67.4	42.7	64.4	38.5
Honduras	75.6	44.0	66.0	38.9	78.6	46.0	74.8	41.6
Jamaica	67.2	67.8	71.2	66.7	77.6	75.9	75.1	69.7
Nicarágua	52.4	30.4	62.2	31.6	83.7	51.9	77.5	36.7
Peru	88.2	78.0	88.0	78.4	90.3	75.1	89.4	77.8

Fonte: Banco Mundial, Educational Change in Latin America and the Caribbean, 1999, Annex D
s/d=sem dados

EQUIDADE - Diferenças entre grupos raciais e étnicos

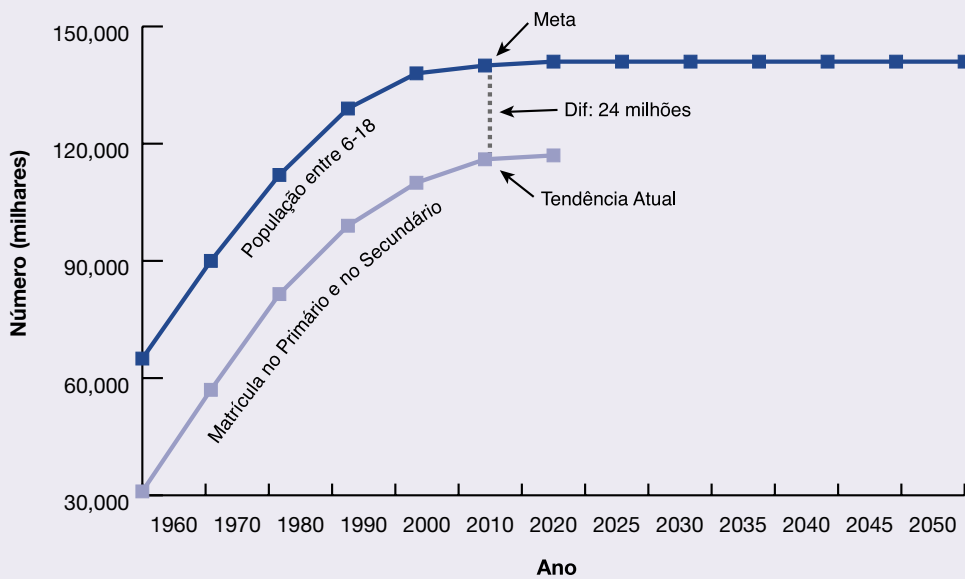
Figura A.2 - Taxa de Frequência Primeiros nos Dois Anos Escolares, por Raça/Etnia



Anos mais recentes 1997-1999
Fonte: BID, Measuring Social Exclusion: Results from Four Countries, 2001.

METAS DA CÚPULA DAS AMÉRICAS

Figura A.3 - Progresso em Direção às Metas da Cúpula das Américas



Fonte - Estimativas do Banco Mundial, 1998)

GÊNERO

Tabela A.20 - Taxas de Analfabetismo Juvenil (%), idades 15-24, por Gênero

	1980		1996	
	M	F	M	F
Argentina	3	3	2	1
Bolívia	7	20	2	7
Brasil	14	12	10	6
Chile	3	3	2	1
Colômbia	8	7	4	3
Costa Rica	4	3	2	2
Cuba	2	2	0	0
República Dominicana	18	17	10	9
Equador	6	9	3	4
El Salvador	19	24	12	13
Guatemala	26	43	15	28
Haiti	53	57	38	38
Honduras	27	27	19	16
Jamaica	17	8	10	3
México	6	10	3	4
Nicarágua	35	32	30	24
Panamá	6	8	3	4
Paraguai	6	7	3	3
Peru	4	13	2	5
Trinidad and Tobago	4	7	2	3
Uruguai	2	1	1	1
Venezuela	6	6	3	2

Fonte: Banco Mundial, World Development Indicators 2000, Tabela 2.12

Tabela A.21 - Taxas Brutas de Matrícula no Pré-Primário (%), por Gênero, 1996

	M	F
Argentina (3-5)	53	56
Belize (3-4)	26	28
Canadá (4-5)	64	64
Chile (5)	97	98
Colômbia (3-5)	33	34
Costa Rica (5)	71	70
Cuba (5)	88	87
República Dominicana (3-5)	33	33
Equador (5)	55	56
El Salvador (4-6)	39	42
Guatemala (5-6)	35	34
Guiana (4-5)	89	89
Honduras (4-6)	13	14
México (4-5)	72	74
Nicarágua (3-6)	23	24
Paraguai (5)	51	71
Peru (3-5)	36	37
Estados Unidos (3-5)	71	70
Uruguai (3-5)	44	46
Venezuela (3-5)	44	45

Fonte UNESCO, World Education Report, 2000
Faixa etária pertinente entre parênteses

Tabela A.22 - Taxas Brutas de Matrícula no Primário (%), por Gênero

	1990		1996	
	M	F	M	F
Argentina	s/d	s/d	114	113
Belize	113	110	123	119
Bolívia	99	90	s/d	s/d
Canadá	104	102	103	101
Chile	101	99	103	100
Colômbia	95	109	113	112
Costa Rica	101	100	104	103
Cuba	99	96	108	104
República Dominicana	s/d	s/d	94	94
Equador	s/d	s/d	134	119
El Salvador	81	82	98	96
Guatemala	86	76	93	82
Guiana	98	97	97	96
Haiti	49	46	s/d	s/d
Honduras	105	110	110	112
Jamaica	102	101	100	99
México	115	112	116	113
Nicarágua	91	96	100	103
Panamá	108	104	s/d	s/d
Paraguai	107	103	112	109
Peru	119	116	125	121
Trinidad & Tobago	97	96	99	98
Estados Unidos	103	101	102	101
Uruguai	109	108	109	108
Venezuela	94	97	90	93

Fonte: UNESCO World Education Report, 2000
s/d=sem dados

Tabela A.23 - Taxas Brutas de Matrícula no Secundário (%), por Gênero

	1990		1996	
	M	F	M	F
Argentina	s/d	s/d	73	81
Belize	39	44	47	52
Bolívia	40	34	s/d	s/d
Canadá	101	101	105	105
Chile	71	76	72	78
Colômbia	47	53	57	66
Costa Rica	41	43	45	49
Cuba	83	95	76	85
República Dominicana	s/d	s/d	47	61
Equador	s/d	s/d	50	50
El Salvador	26	27	32	36
Guatemala	s/d	s/d	27	25
Guiana	81	86	73	78
Haiti	21	20	s/d	s/d
Honduras	29	37	s/d	s/d
Jamaica	63	67	s/d	s/d
México	53	54	64	64
Nicarágua	34	47	50	60
Panamá	60	65	s/d	s/d
Paraguai	30	32	42	45
Peru	s/d	s/d	72	67
Trinidad & Tobago	78	82	72	75
Estados Unidos	93	94	98	97
Venezuela	29	40	33	46

Fonte: UNESCO, World Education Report, 2000
s/d=sem dados

GÊNERO

Tabela A.24 - Percentual da Coorte da 5a Série, por Gênero

	1980		1995	
	M	F	M	F
Chile	94	97	100	100
Colômbia	36	39	70	76
Costa Rica	77	82	86	89
Equador	s/d	s/d	84	86
El Salvador	46	48	76	77
Guatemala	s/d	s/d	52	47
Haiti	33	34	s/d	s/d
Jamaica	91	91	s/d	s/d
México	s/d	s/d	85	86
Nicarágua	40	47	52	57
Panamá	74	79	s/d	s/d
Paraguai	59	58	77	80
Peru	78	74	s/d	s/d
Trinidad e Tobago	85	87	97	97
Uruguai	s/d	s/d	97	99
Venezuela	s/d	s/d	86	92

Fonte: Banco Mundial, World Development Indicators 2000, Tabela 2.11
s/d=sem dados

Tabela A.25 - Conclusão do Secundário (%), por Gênero, 1998

	M	F
Argentina	35	39
Brasil	32	44
Canadá	67	78
Chile	48	57
Paraguai	18	24
Estados Unidos	70	77

Fonte: OECD, Education at a Glance 2000, Tabela C2.2
Proporção dos graduados do secundário superior em relação à população total na idade típica de graduação (vezes 100)

PROFESSORES

Tabela A.26 - Média de Anos de Escolarização dos Professores do Pré-Primário e do Primário, 1997

Chile (1995)	15.6
Equador*	14.7
Bolívia	14.5
Costa Rica	14.2
Panamá	14.2
Paraguai* (1996)	14
Uruguai*	13.3
Brasil (1996)	11.3

Fonte: CEPAL, Panorama Social, 1998
*Os dados referem-se apenas aos professores urbanos.

Tabela A.27 - Horas Trabalhadas por Semana pelos Professores e Outros Profissionais/Técnicos, 1997

	Todos os Professores	Todos os Profissionais & Técnicos*
Equador	41	46
Chile (1995)	39	46
Costa Rica	38	46
Panamá	38	45
Paraguai (1996)	35	47
Uruguai	32	44
Brasil (1996)	29	41
Bolívia	25	42

Fonte: CEPAL Social Panorama 1998
Equador, Paraguai e Uruguai dados urbanos apenas
*exceto os professores do primário e do secundário

PROFESSORES

Tabela A.28 - Salários Anuais dos Professores Estatutários Primários de Instituições Públicas, US\$(PPP), 1998

	Inicial	15 Anos de Experiência	Máximo
Espanha	25,319	29,590	37,479
Estados Unidos	25,165	33,973	42,185
Coréia	24,150	39,921	66,269
Média da OECD	20,530	28,441	35,737
Chile	12,711	15,233	21,237
México	10,036	12,450	19,346
Filipinas	8,210	8,382	12,408
Jordânia	7,326	11,594	26,917
Argentina	6,759	9,442	11,206
Malásia	6,550	10,876	15,554
Tailândia	6,412	15,759	42,867
Uruguai	6,225	7,458	13,340
Brasil	4,732	6,451	15,522
Indonésia	2,768	3,992	8,321

Fonte: OECD, Education at a Glance, 2000

Os números dos países no do OECD referem-se a 1997.

Todos os salários são para candidatos com os níveis mínimos exigidos de treinamento e calculados em termos de paridade de poder aquisitivo (PPP).

Tabela A.29 - Salários Anuais dos Professores Estatutários, Professores do Secundário Superior em Instituições Públicas, US\$(PPP), 1998

	Inicial	15 Anos de Experiência	Máximo
Espanha	29,547	34,547	44,053
Estados Unidos	24,869	35,455	43,457
Coréia	24,150	39,921	66,269
Média da OECD	23,201	33,050	41,616
Chile	12,711	15,915	22,209
Malásia	12,535	19,819	27,417
Argentina	10,837	15,773	19,147
Filipinas	8,210	8,382	12,408
Brasil	8,148	11,152	14,530
Jordânia	7,326	11,594	26,917
Uruguai	6,847	8,204	14,672
Tailândia	6,412	15,759	42,867
Indonésia	3,659	5,150	8,321
México	s/d	s/d	s/d

Fonte: OECD, Education at a Glance, 2000

Os números dos países no da OECD referem-se a 1997 e compreendem todos os programas do secundário.

Os números dos países da OECD compreendem apenas os programas gerais de ensino secundário. Não estão incluídos os programas vocacionais de nível secundário.

Todos os salários são para candidatos com os níveis mínimos exigidos de treinamento e calculados em termos de paridade de poder aquisitivo (PPP).
s/d=sem dados

PROFESSORES

Tabela A.30 - % do Total da Renda Familiar Representado pelos Salários dos Professores

Percentual	
Costa Rica	56
Honduras	54
Colômbia	53
El Salvador	52
Panamá	52
Equador	48
Bolívia	47
Chile	46
Uruguai	40
Venezuela	35
Brasil	30
Paraguai	20

Fonte: Liang, Teacher Pay in 12 Latin American Countries, 1999

Tabela A.31 - Incidência de Pobreza e Vulnerabilidade Econômica por Atividade Econômica, 1997

	TODOS OS PROFESSORES		TODOS OS PROFISSIONAIS & TÉCNICOS		TODOS OS ASSALARIADOS	
	% na Pobreza	% em Domicílios Vulneráveis	% na Pobreza	% em Domicílios Vulneráveis	% na Pobreza	% em Domicílios Vulneráveis
Bolívia	29	38	13	22	42	29
Brasil	11	19	6	14	27	26
Chile	2	10	2	7	14	31
Costa Rica	0	11	3	12	12	29
Equador	30	42	17	32	45	32
México	6	37	12	26	44	31
Panamá	2	9	3	12	21	27
Paraguai	7	41	6	21	28	37
Uruguai	0	4	1	6	6	21

Fonte: CEPAL, Social Panorama 1998, Tabela IV.10

Dados referentes a 1997 salvo Chile 1995, Brasil, México, e Paraguai 1996.

Bolívia, Equador, Paraguai, e Uruguai dados urbanos apenas.

Os números referentes aos profissionais excluem os professores do primário e do secundário

Os "% em Domicílios Vulneráveis" representam o % de pessoas empregadas que vivem em domicílios com renda isuficiente para sustentar uma família de 2 ou mais pessoas fora do limite de pobreza.

GASTOS PÚBLICOS COM EDUCAÇÃO

Tabela A.32 - Gastos Públicos com Educação (como % dos gastos governamentais totais)

	1980	1985	1990	1996
Cingapura	7.3	s/d	18.2	23.4
México	s/d	s/d	12.8	23.0
Costa Rica	22.2	22.7	20.8	22.8
Venezuela	14.7	20.3	12.0	22.4
Panamá	19.0	18.7	20.9	20.9
Tailândia	20.6	18.5	20.0	20.1
Belize	14.5	15.4	18.5	19.5
Peru	15.2	15.7	s/d	19.2
Colômbia	19.2	19.5	16.0	19.0
Paraguai	16.4	16.7	9.1	18.6
Coréia	s/d	s/d	s/d	17.5
Hong Kong	14.6	18.4	17.4	17.0
Honduras	14.2	13.8	s/d	16.5
Guatemala	16.6	12.4	11.8	15.8
Uruguai	10.0	9.3	15.9	15.5
Malásia	14.7	16.3	18.3	15.4
Chile	11.9	15.3	10.0	14.8
Estados Unidos	s/d	15.5	12.3	14.4
El Salvador	17.1	12.5	16.6	14.1
Canadá	16.3	11.9	14.2	13.5
Rep. Dominicana	16.0	14.0	8.9	13.4
Equador	33.3	20.6	17.2	13.0
Jamaica	13.1	12.1	12.8	12.9
Argentina	15.1	s/d	s/d	12.6
Cuba	s/d	s/d	12.3	12.6
Trinidad & Tobago	11.5	s/d	11.6	11.6
Bolívia	25.3	s/d	s/d	11.1
Guiana	14.0	10.4	s/d	10.0
Japão	s/d	s/d	10.4	9.9
Indonésia	8.9	s/d	s/d	7.8
Nicarágua	10.4	10.2	s/d	s/d

Fonte: UNESCO, Statistical Yearbook 1998, Tabela 4.1, World Education Report 1998, 2000, Tabela 10.

s/d=sem dados

Brasil, Honduras, Hong Kong, Indonésia, México, Panamá, Tailândia 1995

Venezuela 1994

El Salvador 1984 (Gastos do Min. Educ. apenas)

Guatemala 1979, 1984

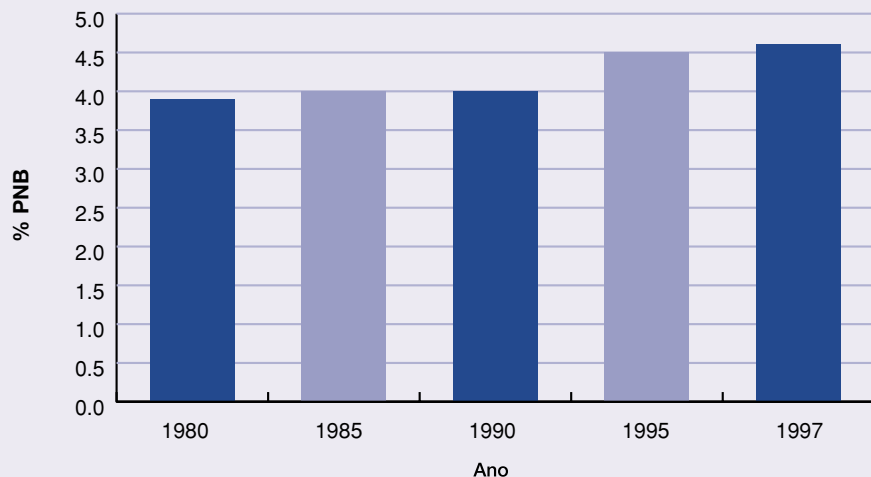
Bolívia, Colômbia, Guatemala, Paraguai (Gastos do Min.Educ. apenas)

Trinidad & Tobago não inclui o gasto no terciário

Uruguai inclui o gasto privado

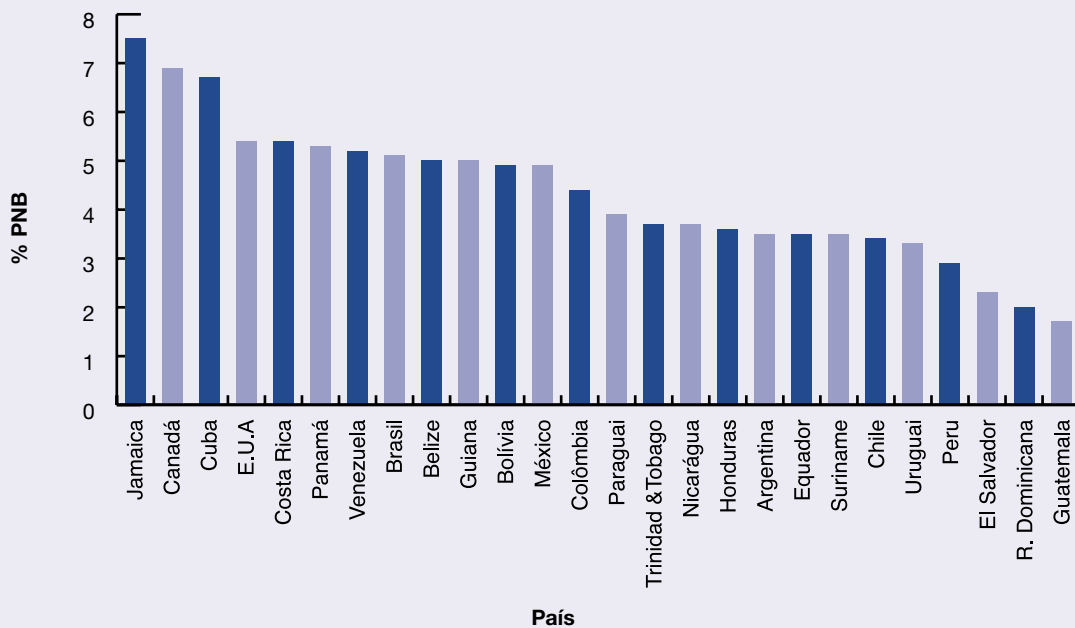
GASTOS PÚBLICOS COM EDUCAÇÃO

Figura A.4 - Gastos Públicos com Educação na América Latina, 1980-1997



Fonte: UNESCO, World Education Report, 2000

Figura A.5 - Gasto Público com Educação por País, 1996



Fonte: UNESCO Statistical Yearbook, 1998, 1999.

GRUPO DE TRABALHO SOBRE EDUCAÇÃO, EQUIDADE E COMPETITIVIDADE ECONÔMICA

DIRETORES ADJUNTOS

José Octavio Bordón

(Argentina) é ministro da educação da província de Buenos Aires e membro do Diálogo Interamericano. Foi presidente da Fundação Andina e governador da província de Mendoza, Argentina, entre 1987 e 1991. Bordón serviu também no Senado, onde foi presidente do Comitê de Relações Exteriores. É ex-presidente do Partido Peronista e foi professor visitante na Universidade Georgetown.

John Petty

(Estados Unidos) é atualmente Diretor do Tecsec e membro do Diálogo Interamericano. Foi Diretor do Federal National Services. Foi também Diretor, e principal executivo, do Marine Midland Bank. Petty serviu como Secretário Adjunto do Tesouro para Negócios Internacionais e como presidente do Comitê de Revisão em Alto Nível do Banco Interamericano de Desenvolvimento.

MEMBROS

Patricio Aylwin Azócar

(Chile) é presidente da Corporación Justicia y Democracia. Ele foi presidente do Chile de 1990 a 1994 e é um das fundadores do Partido Democrático Cristão. Ele é advogado acadêmico e político, presidindo a delegação do Chile na Assembleia geral da ONV em 1969, e foi eleito senador em 1971.

Roberto Baquerizo

(Equador) é diretor gerente para a América Latina do Pro Ventures. É também membro do Conselho de Consultores Internacionais do Presidente da Sociedade das Américas e do Diálogo Interamericano. Foi presidente do Banco Unión S.A. e da Multiplica Consulting Company of Economic Studies, com sede em Quito. Baquerizo foi, ainda, presidente da Fruit Shippers – Pacific Fruit em Nova Iorque, até 1996, e, antes disto, presidente do Banco Central do Equador.

Nancy Birdsall

(Estados Unidos) é associada senior do Carnegie Endowment for International Peace em Washington, D.C. Foi vice-presidente executiva do Banco Interamericano de Desenvolvimento. Birdsall ocupou vários postos políticos e gerenciais no Banco Mundial, inclusive o de Diretora do Departamento de Pesquisa sobre Políticas e o de chefe das operações do programa social no Brasil. Seu trabalho mais recente trata da relação entre distribuição de renda e crescimento.

Margaret Catley-Carlson

(Canadá) uma consultora independente, é membro do Diálogo Interamericano. Ela é vice-diretora do Canadian International Development Research Centre em Ottawa. Catley-Carlson participa também da diretoria e dos comitês consultivos de diversos grupos privados e públicos, nacionais e internacionais, entre os quais destacamos o Global Asset Management, o Comitê Consultivo do Secretário Geral das Nações Unidas, e o Comitê Consultivo Turim da Universidade de St. George, em Granada. Ela foi presidente do Population Council.

Juan E. Cintrón

(México) é presidente da Consultores Internacionales CLB, Fundación Comunidad A.C., e do Instituto Cultural y Educativo de Cuernavaca. Participa das diretorias de diversas corporações e instituições acadêmicas nos Estados Unidos e no México, entre as quais estão o Grupo Modelo e o Comitê Consultivo Internacional da Universidade Notre Dame, em Indiana. Cintrón foi presidente da seção mexicana da World Presidents Organization e do Junior Achievement-Mexico, onde serve atualmente como vice-presidente. Foi também presidente do conselho de curadores do Instituto de Tecnologia de Monterrey, em Cuernavaca.

Jonathan Coles Ward

(Venezuela) é diretor do Instituto de Estudios Superiores de Administración (IESA). Ele pertence à Inter-American Management Education Foundation, à International Agribusiness Management Association, ao Diálogo Interamericano e ao Yale Club de Nova Iorque. Ele serviu como ministro da agricultura da Venezuela, comissário presidencial para fornecimento e distribuição de alimentos de emergência, e como diretor do Banco Central da Venezuela.

José María Dagnino Pastore

(Argentina) é presidente da Consultores y Emprendimientos e membro do Diálogo Interamericano. Foi professor de economia na Universidade Católica da Argentina e serviu como ministro das finanças, ministro da economia e trabalho e embaixador itinerante na Europa. Dagnino Pastore serviu também, como consultor, aos governos de quatro países latino-americanos e é autor de diversos livros e artigos sobre economia e finanças. Foi governador do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento e como Diretor Responsável pela Reunião Anual do Fundo Monetário Internacional de 1969.

Nancy Englander

(Estados Unidos) é vice-presidente sênior da Capitol International, Inc. em Los Angeles, Califórnia, e presidente e diretora do Emerging Markets Growth Fund, um fundo com investimentos substanciais na América Latina. Englander é Diretora Executiva e curadora do New World Investment Fund, além de diretora de diversos fundos de capitais com investimentos na América Latina.

Peter Hakim

(Estados Unidos) é presidente do Diálogo Interamericano, o principal centro dos Estados Unidos para análise política e intercâmbio sobre questões do Hemisfério Ocidental. Hakim é autor de uma coluna regular do Christian Science Monitor e faz freqüentes palestras, além de artigos sobre relações entre Estados Unidos e América Latina. Ele serve nas diretorias e conselhos consultivos do Banco Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento, do International Center for Research on Women (Centro Internacional de Pesquisas sobre a Mulher), do Carnegie Endowment for International Peace, e do Human Rights Watch/Americas.

Ivan Head

(Canadá) é professor de direito e diretor do Liu Centre for International Studies (Centro Internacional Liu de Estudos Internacionais) da Universidade da Colúmbia Britânica. É oficial da Ordem do Canadá e consultor federal da Rainha, além de ter sido presidente do International Development Research Centre do Canadá. Head foi assessor especial do primeiro ministro para questões de política externa, de 1968 a 1978.

Rudolf Hommes

(Colômbia) é sócio da Violy, Byorum & Parters, LLC e diretor do jornal colombiano de negócios Estrategia. Ele serviu como ministro das finanças, diretor de crédito público e consultor do Conselho Monetário da Colômbia; como diretor executivo do Conselho de Desenvolvimento do Banco Mundial; e como presidente do Grupo dos Vinte e Quatro. Hommes foi também reitor da Universidade dos Andes, em Bogotá.

Enrique Iglesias

(Uruguai) é presidente do Diálogo Interamericano. Ele serviu como Ministro das Relações Exteriores do Uruguai, secretário executivo da Comissão Econômica das Nações Unidas para América Latina e o Caribe (ECLAC), e presidente do Banco Central do Uruguai, entre diversas outras posições de prestígio. Iglesias tem inúmeras publicações e recebeu títulos honorários de várias universidades. Ele é membro do Diálogo Interamericano.

Emerson Kapaz

(Brasil) é Deputado Federal pelo Partido Popular Socialista. Foi diretor da Elka Plásticos Ltd., um importante fabricante de brinquedos, e presidente da Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos (ABRINQ) e do Pensamento Nacional das Bases Empresariais (PNBE), uma organização de empresários brasileiros. Kapaz serviu também como presidente do conselho administrativo da Fundação ABRINQ — que defende os direitos das crianças — e como diretor do Conselho Internacional das Indústrias de Brinquedo.

Jacqueline Malagón

(República Dominicana) é diretora da Fundación Ventura. Foi diretora executiva da Ação para Educação e Cultura (APEC), uma organização não governamental dedicada à promoção da reforma educacional na República Dominicana. Malagón serviu como Ministra da Educação, como representante do United Nations International Research and Training Institute for the Advancement of Women – INSTRAW – (Instituto de Pesquisa Internacional e Treinamento das Nações Unidas para Promoção das Mulheres), e como diretora da organização não governamental EDUCA.

José Mindlin

(Brasil) é o fundador da Metal Leve, S.A., importante indústria brasileira. Foi vice-presidente da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo durante os últimos 30 anos do século passada e é membro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. É o coordenador do Conselho Consultivo do Estado de São Paulo, um dos mais importantes jornais brasileiros. Mindlin é também membro honorário do International Council of the Museum of Modern Art de Nova Iorque.

Roberto Murray Meza

(El Salvador) é presidente do Grupo AGRISAL e diretor de diversas empresas privadas. É membro do Diálogo Interamericano e presidente do Conselho Consultivo da Americas Society. Murray Meza foi membro da Comissão para Reconstrução e Desenvolvimento da América Central (a “Comissão Sanford”).

José Angel Pescador

(México) é vice-presidente acadêmico da Universidade Iberoamericana. Foi secretário assistente para População e Serviços de Migração e cônsul geral em Los Angeles. Foi também secretário da educação.

Manuel Fernando Sotomayor

(Peru) é presidente da Productos Pesqueros Peruanos, S.A., uma das maiores empresas de processamento de pescados do Peru. Ele é presidente e membro fundador da Peru 2021, uma organização empresarial que promove projetos de desenvolvimento sustentado; Segundo vice-presidente da Confederación Nacional de Empresas Privadas (CONFIEP), vice-presidente do Conselho Empresarial Peru-Japão e foi presidente da Sociedade Nacional da Indústria de Pesca e da Organização dos Exportadores de Pescados. Ele é membro do Grupo dos 50.

Oswaldo Sunkel

(Chile) é presidente da Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), associado sênior do Centro de Análises de Políticas Públicas da Universidade do Chile, consultor especial da Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina e o Caribe (ECLAC), e diretor da revista Pensamiento Iberoamericano. Ele é membro da Academia de Ciências Sociais do Instituto do Chile e da Academia Colombiana de Ciências Econômicas.

Juan Carlos Tedesco

(Argentina) é diretor do escritório regional do International Institute for Educational Planning's (IIEP) em Buenos Aires. Serviu como diretor do Centro Regional de Educação Superior para a América Latina e o Caribe (CRESALC), do Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC) e diretor do Escritório Internacional de Educação da UNESCO em Genebra, Suíça. Tedesco publicou diversos artigos e livros sobre educação e é membro da Academia Nacional de Educação da Argentina, do Instituto Nacional de Calidad Escolar (INCE) na Espanha, e do Conselho Acadêmico da Universidade de Genebra, na Suíça.

Celina Vargas do Amaral Peixoto

(Brasil) é diretora do Serviço de Apoio às Pequenas e Médias Empresas no Estado de Rio de Janeiro (SEBRAE) e membro do Conselho de Reforma do Estado Brasileiro, da Commission on Global Governance, e diversas comissões nacionais de assuntos culturais, históricos e tecnológicos. Vargas do Amaral Peixoto foi diretora do arquivo nacional do Brasil de 1980 a 1990 além de escrever vários artigos sobre história política e social do Brasil.

Alexandra Vela

(Equador) é deputada e foi vice-presidente do Equador (1997-98).

LEITURAS SUGERIDAS

Alvarez, B. 1999. "Autonomía Escolar y Reforma Educativa". Santiago, Chile: PREAL. Documento de seminario. Não publicado.

Brunner, J.J. 2000. "Educación: Escenarios del Futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información". *Documento de Trabajo No. 16*. Santiago, Chile: PREAL. Versão brasileira*: "Educação: Cenários do Futuro. Novas Tecnologias e Sociedade da Informação".

Central American Task Force on Education Reform. 2000. *Tomorrow is Too Late*. Washington, D.C.: PREAL.

CEPAL. 1997, 1998, 1999, and 2000. *Panorama Social de America Latina*. Santiago, Chile: Nações Unidas.

Coordinación Educativa y Cultura

Centroamericana. 1998. *Anuario centroamericano de estadísticas de educación*.

Ferrer, G. 1999. "Aspectos del Curriculum Intencional en América Latina: Revisión de Tendencias Contemporáneas en Curriculum, Indicadores de Logro, Estándares y Otros Instrumentos". Lima, Peru: PREAL/GRADE, Grupo de Trabalho sobre Padrões e Avaliações.

Gajardo, M. 1999. "Reformas Educativas en América Latina: Balance de Una Década." *Documento de Trabajo No. 15*. Santiago, Chile: PREAL. Versão brasileira*: "Reformas Educativas na América Latina: Balanço de Uma Década".

Inter-American Development Bank. 2000.

Reforming Primary and Secondary Education in Latin America and the Caribbean: An IDB Strategy. Washington, DC: Banco Interamericano de Desenvolvimento, Unidade da Educação, Departamento de Desenvolvimento Sustentado (Education Unit, Sustainable Development Department).

Inter-American Development Bank. 1996, 1997, 1998-99, and 2000. *Economic and Social Progress in Latin America*. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. 2000. *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados para Alumnos en el Tercero y Cuarto Grado de la Educación Básica. Informe Técnico*. UNESCO/OREALC. Manuscrito.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. 1998. *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado*. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC.

Liang, X. 1999. *Teacher Pay in 12 Latin American Countries: How Does Teacher Pay Compare to Other Professions, What Determines Teacher Pay, and Who Are the Teachers?* Washington, D.C.: Banco Mundial, Rede de Desenvolvimento Humano (Human Development Network).

Londoño, J.L. 1995. *Poverty, Inequality, and Human Capital Development in Latin America 1950-2025*. Washington, D.C.: World Bank Technical Department, Latin America and the Caribbean. Documento preparado para a Conferência Annual sobre Desenvolvimento na América Latina e o Caribe, do Banco Mundial. Revisado em janeiro de 1996.

McMeekin, R.W. 1998. *Education Statistics in Latin America and the Caribbean*. Technical study. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desenvolvimento. Departamento de Desenvolvimento Sustentado, Unidade de Educação (Sustainable Development Department, Education Unit).

Navarro, J.C. and A. Verdisco. 2000. *Teacher Training in Latin America: Innovations and Trends*. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desenvolvimento, Unidade de Educação (Education Unit).

OECD. 1998, 1999, and 2000. *Education at a Glance: OECD Indicators*. OECD: Center for Educational Research and Innovation (Centro de Pesquisa e Inovação Educacional).

OXFAM. 1999. *Education Now: Break the Cycle of Poverty*. Oxfam International.

Ravela, P., R. Wolfe, G. Valverde, and J.M. Esquivel. 2000. *Los Próximos Pasos: ¿Hacia Dónde y Cómo Avanzar en la Evaluación de Aprendizajes en América Latina?*. Lima, Peru: PREAL/GRADE, Grupo de Trabalho sobre Padrões e Avaliações.

* As versões brasileiras dos textos da Série PREAL Documentos podem ser obtidas na página web www.cpdoc.fgv.br, ou solicitadas a bomeny@fgv.br

Ravitch, D. 1997. *Padrões Nacionais para a Educação: Um Estado da Prática*. Documento No. 4 do PREAL (versão brasileira do Working Paper No. 4). Washington, D.C.: PREAL.

Task Force on Education, Equity, and Economic Competitiveness in Latin American and the Caribbean. 1998. *The Future at Stake*. Washington, D.C.: PREAL.

UNDP. 1998, 1999, and 2000. *Human Development Report*. Nova Iorque: Oxford University Press.

UNESCO. 1998 and 1999. *Statistical Yearbook*. Paris, França e Lanham, MD: UNESCO em conjunto com a Bernan Press.

UNESCO. 1998 and 2000. *World Education Report*. Paris, França: UNESCO.

Winkler, D. and A. Gershberg. 2000. “Los Efectos de la Descentralización del Sistema Educativo sobre la Calidad de la Educación en América Latina”. *Documentos de Trabajo No. 17*. Washington, D.C.: PREAL. (Há versão brasileira*)

Wolff, L. and C. de Moura Castro. 2000. *Secondary Education in Latin America and the Caribbean: Critical Policies for Growth and Reform*. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desenvolvimento, Unidade de Educação, Departamento de Desenvolvimento Sustentado (Education Unit, Sustainable Development Department).

Wolff, L. 1998. “Educational Assessments in Latin America: Current Progress and Future Challenges”. *Working Paper No. 11*. Washington, D.C.: PREAL. (Há versão brasileira*).

World Bank. 1999, 2000, and 2001. *World Development Indicators*. Washington, D.C.: Banco Mundial.

World Bank. 1999. *Educational Change in Latin America and the Caribbean*. Washington, D.C.: Banco Mundial, Rede de Desenvolvimento Humano, América Latina e Caribe (Human Development Network, Latin America and the Caribbean).

PUBLICAÇÕES DO PREAL

RELATÓRIOS

DOCUMENTOS

A maioria destes documentos está disponível no website do PREAL, www.preal.org.

Task Force on Education, Equity, and Economic Competitiveness in Latin America and the Caribbean. 1998. *The Future at Stake*. Washington, D.C.: PREAL. *Espanhol, inglês e português.*

Task Force on Education Reform in Central America. 2000. *Tomorrow is Too Late*. Washington, D.C.: PREAL. *Espanhol e inglês.*

No. 19 Guillermina Tiramonti

“Sindicalismo docente e reforma educacional na América Latina dos 90”
Versão brasileira*.

No. 18 Henry M. Levin

“As escolas aceleradas: uma década de evolução”
Versão brasileira.

No. 17 Donald Winkler e Alec Ian Gershberg

“Os efeitos da descentralização do sistema educacional sobre a qualidade da educação na América Latina”
Versão brasileira..

No. 16 José Joaquín Brunner

“Educação: cenários de futuro. Novas tecnologias e Sociedade da Informação”
Versão brasileira.

No. 15 Marcela Gajardo

“Reformas educativas na América Latina. Balanço de uma década”
Versão brasileira.

No. 14 Javier Corrales

“Aspectos políticos das implantações de reformas educativas”
Versão brasileira.

No. 13 Stephen M. Barro

“Desenvolvimento de índices financeiros de educação internacionalmente comparáveis: a experiência da OECD e suas implicações para o Mercosul”.

No. 12 Edwin G. West

“Um estudo sobre os princípios e a prática dos vales-educação”
Versão brasileira.

No. 11 Laurence Wolff

“Avaliações educacionais na América Latina: estágio atual e desafios futuros”
Versão brasileira.

No. 10 Inés Aguerrondo

“América Latina e o desafio do Terceiro Milênio: educação de melhor qualidade com menores custos”
Versão brasileira.

Série de Sumários de Políticas

- No. 9** Estructuras salariales docentes: Características actuales y nuevas propuestas Junho de 2001
- No.8** ¿Cómo avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina? Abril de 2001
- No.7** La descentralización y democratización de la educación española Dezembro de 2000
- No.6** La Paradoja de la reforma educacional: Pronosticar el fracaso y encontrarnos con el avance Julho de 2000
- No.5** Obstáculos políticos en la implementación de las reformas educativas Março de 2000
- No.4** Educación primaria: Inversiones en tres áreas determinantes de la calidad Novembro de 1999
- No.3** Descentralización educacional: Aprendizaje de tres décadas de experiencia Julho de 1999
- No.2** Desarrollo de estándares nacionales y evaluaciones: Tras la meta de mejor educación para todos Março de 1999
- No.1** Evaluaciones educacionales en América Latina: Avance actual y futuros desafíos Novembro de 1998

Série as Melhores Práticas

- No.7** Programas para reducir el rezago educativo en la enseñanza primaria Março de 2001
- No.6** Iniciativas orientadas a la formación y perfeccionamiento de los docentes Setembro de 2000
- No.5** Iniciativas para escuelas públicas más autónomas en Estados Unidos Junho de 2000
- No.4** Nuevas formas de financiamiento de la educación Março de 2000
- No.3** Tecnologías en alianza con los sistemas educativos Dezembro de 1999
- No.2** Autogestión escolar: Aumento de la cobertura educacional en zonas rurales pobres Agosto de 1999
- No.1** Escuelas que protagonizan el mejoramiento educacional Abril de 1999

Educational Financing in Latin America, with UNESCO.

Avaliação e Determinação de Padrões na Educação Latino-Americana, com a Fundação Getulio Vargas.

Evaluación y Reforma Educativa, com a Academy for Educational Development (AED) e a U.S. Agency for International Development (AID).

Comunidades Educativas Donde Termina el Asfalto: Escuelas, Fe y Alegría en América Latina, com o Centro de Investigaciones (CIDE) e a Academy for Educational Development (AED).

La Educación y la Reforma de la Educación en Cinco Países Centroamericanos, com a Universidad Centroamericana e a Fundação Ford.

Ensino Básico na América Latina. Experiências, Reformas, Caminhos. BOMENY, Helena (org.), Ed. UERJ, 1998.



O PREAL foi estabelecido em 1995 pelo Diálogo Interamericano, em Washington, D.C. e pela Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), em Santiago do Chile como iniciativa de múltiplos anos para constituição de um amplo e ativo grupo interessado na reforma educativa em diversos países. Ele se tornou a principal voz não governamental a manifestar-se sobre educação na América Latina e um forte defensor do envolvimento das lideranças da sociedade civil nos esforços pela reforma educacional. A maior parte das atividades do PREAL é implementada através de uma rede de centros especializados de políticas que abrange toda a região e se dedica à promoção da reforma educativa.

O PREAL busca melhorar a qualidade e a equidade da educação, ajudando organizações públicas e privadas de todo o hemisfério a promoverem um debate informado sobre políticas educacionais, a identificar e divulgar as melhores práticas e a monitorar o progresso das iniciativas de melhoria.

As atividades do PREAL são possíveis graças a generosos apoios da United States Agency for International Development (USAID), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), da Avina Foundation, do GE Fund, da Tinker Foundation, e de outros contribuintes.



**DIALOGO
INTERAMERICANO**

O Diálogo Interamericano é o principal centro de análise política, comunicação e intercâmbio sobre questões do Hemisfério Ocidental. O seletivo quadro de membros do Diálogo, composto por 100 ilustres cidadãos de todas as Américas, inclui ex-presidentes e autoridades de nível ministerial, além de empresários e outras lideranças do setor privado.

O Diálogo busca promover o debate informado sobre problemas do hemisfério e oportunidades para cooperação econômica e política regional, expandir canais de comunicações entre os países americanos e levar propostas práticas e novas de ação aos governos, instituições internacionais e organizações privadas. Desde 1982, através das sucessivas administrações dos Partidos Republicano e Democrata, o Diálogo vem ajudando a definir a agenda dos temas e as opções das relações interamericanas.



A Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE) é uma instituição privada, sem fins lucrativos, com sede em Santiago do Chile. Fundada em 1968, a CINDE propicia um ambiente acadêmico apertado para pesquisa interdisciplinar sobre temas nacionais e internacionais ligados ao desenvolvimento.

A CINDE é uma organização descentralizada, apoiada por uma ampla rede de colaboradores externos. Ela patrocina projetos de pesquisa, seminários, work-shops e grupos de trabalho cujos resultados podem ser livremente divulgados. A CINDE constitui um foro onde profissionais e especialistas de diversos países e contextos culturais e históricos se reúnem, trocam informações e debatem.



Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe
Internet: www.preal.org



Diálogo Interamericano
1211 Connecticut Ave., NW, Suite 510
Washington, D.C. 20036 USA
Tel: (202) 822-9002
Fax: (202) 822-9553
E-mail: iad@thedialogue.org
Internet: www.thedialogue.org & www.preal.org



Corporación de Investigaciones para el Desarrollo
Santa Magdalena 75, Piso 10, Oficina 1002
Santiago, Chile
Tel: (56-2) 334-4302
Fax: (56-2) 334-4303
E-mail: infopreal@preal.org
Internet: www.preal.org

O Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL) é um projeto conjunto do Diálogo Interamericano em Washington, D.C., e da Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE) com sede em Santiago, Chile. As atividades do PREAL são possíveis graças a generosos apoios da United States Agency for International Development (USAID), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), da Avina Foundation, do GE Fund, da Tinker Foundation, e de outros contribuintes.