

2006

# Quantidade sem Qualidade

UM BOLETIM DA  
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

Relatório do  
Conselho  
Consultivo  
do PREAL



Programa de Promoção da  
Reforma Educativa na  
América Latina e Caribe





2 0 0 6

# Quantidade sem Qualidade

UM BOLETIM DA  
EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

Relatório do  
Conselho  
Consultivo  
do PREAL



Programa de Promoção da  
Reforma Educativa na América  
Latina e Caribe

© 2006. PREAL

ISBN: 0-9772271-4-6

# ÍNDICE



TABELA

FIGURAS

CAIXAS

<b>Integrantes do Conselho Consultivo do PREAL</b> .....	<b>.2</b>
<b>Missão</b> .....	<b>.3</b>
<b>Agradecimentos</b> .....	<b>.4</b>
<b>Boletim sobre a educação na América Latina</b> .....	<b>.5</b>
<b>I. Quantidade sem qualidade</b> .....	<b>.6</b>
<b>II. Reformas promissoras, porém com resultados desiguais</b> .....	<b>.12</b>
<b>III. A aprendizagem em primeiro lugar</b> .....	<b>.24</b>
<b>Apêndice</b> .....	<b>.26</b>
<b>Sobre os integrantes do Conselho Consultivo</b> .....	<b>.44</b>
<b>Referências e leituras sugeridas</b> .....	<b>.46</b>
<b>Publicações recentes do PREAL</b> .....	<b>.48</b>
1. Nível de tomada de decisões no ensino público fundamental e médio, 2004 .....	15
1. Alunos com baixo aproveitamento na prova de matemática do PISA, 2003 .....	6
2. Matrícula no ensino fundamental na América Latina, 1985 – 2003 .....	7
3. Número médio de anos de escolaridade da força de trabalho, por região, 1960–2000 .....	8
4. Conclusão do ensino fundamental entre jovens de 15 a 19 anos, 2002 .....	8
5. Taxas de conclusão do ensino médio, 2002 .....	9
6. Frequência escolar no Brasil, por nível de renda, 1992–2001 .....	10
7. Diferença nas notas médias de matemática entre o quartil de alunos mais ricos e mais pobres no PISA, países selecionados, 2003 .....	10
8. Diferença na média de anos de escolaridade das pessoas entre 21 e 30 anos de idade entre os 20% mais ricos e mais pobres, 1995 e 2000 .....	11
9. População entre 15 e 19 anos que não concluiu o ensino fundamental, por grupo étnico ou racial, 2002 .....	11
10. Proporção de professores do ensino fundamental com a formação requerida, 2002-2003 .....	17
11. Gasto público em educação na América Latina como porcentagem do PIB, 1990–2003 .....	20
12. Gasto público por aluno no ensino fundamental (\$PPP), 2002 .....	21
13. Desempenho no PISA e gasto por aluno, 2000 .....	21
14. Participação dos gastos públicos totais em educação para os 20% mais ricos e mais pobres da população, países selecionados .....	22
15. Proporção de gastos por aluno: ensino superior vs. ensino fundamental e médio, 2002 - 2003 ..	22
1. Coletar melhores informações sobre os sistemas educacionais na América Latina .....	14
2. Benefícios do aumento da participação da escola e da comunidade no gerenciamento escolar .....	16
3. Inovações na formação de professores .....	18
4. Avaliação do desempenho dos professores na Colômbia .....	19
5. Melhorando a qualidade dos professores na OCDE: conquista, desenvolvimento e retenção de professores eficientes .....	19
6. As empresas como parceiras na melhoria da educação .....	23
7. A responsabilidade melhora as notas nas avaliações? .....	25

## INTEGRANTES DO CONSELHO CONSULTIVO DO PREAL

**Roberto Baquerizo**

Equador

**Nancy Birdsall**

Estados Unidos

**Margaret Catley Carlson**

Canadá

**Juan E. Cintrón**

México

**Jonathan Coles Ward**

Venezuela

**David de Ferranti**

Estados Unidos

**José María Dagnino Pastore**

Argentina

**Peter Hakim**

Estados Unidos

**Rudolf Hommes**

Colômbia

**Enrique Iglesias**

Uruguai

**Nora Lustig**

México

**Roberto Murray Meza**

El Salvador

**John Petty**

Estados Unidos

**Jorge Quiroga**

Bolívia

**Paulo Renato Souza**

Brasil

**Oswaldo Sunkel**

Chile

## MISSÃO

Desde 1998, o Grupo de Trabalho sobre Educação, Equidade e Competitividade Econômica na América Latina tem endossado dois boletins críticos: *O futuro em risco* (1998) e *Ficando para trás* (2001). Este último—o primeiro boletim sobre educação da região latino-americana—foi elaborado para propiciar a dirigentes internos e externos ao setor educacional informações independentes e confiáveis sobre o desempenho das suas escolas, cruciais para melhorar a aprendizagem, utilizando o formato familiar de boletins escolares.

O Grupo de Trabalho concluiu seu ciclo de trabalho em 2003 e foi seguido pelo Conselho Consultivo do PREAL. Da mesma forma que o Grupo de Trabalho, o Conselho Consultivo é um grupo não governamental independente, formado por pessoas de destaque comprometidas com a melhoria da educação pública. O Conselho também dá assessorias e idéias que ajudam a orientar as atividades do PREAL, da mesma forma que a Comissão Centro-americana para a Reforma Educativa e o Comitê de Coordenação da América Central.

*Quantidade sem Qualidade* é a continuação dos dois primeiros boletins regionais do PREAL. Assim como seus predecessores, este boletim examina sob um novo ângulo os desafios da educação na América Latina e analisa o progresso na implantação de quatro políticas recomendadas em *O futuro em risco*. O boletim está dividido em três seções. As duas primeiras monitoram as mudanças nos principais resultados e políticas. A terceira examina duas áreas que requerem maior atenção e fornece recomendações práticas para sua melhoria.

Acreditamos que o monitoramento regular e sustentado dos principais resultados educacionais é crucial para melhorar a qualidade e a responsabilidade pela educação. Os pais, os alunos e os empresários têm o direito de saber como as escolas estão organizadas, quanto custam e o que produzem. Reconhecemos que a diversidade da América Latina dificulta a generalização sobre o seu progresso educacional. Alguns países estão

bem à frente de outros e nem todos têm as mesmas dificuldades. Mesmo dentro de um mesmo país, as medidas agregadas freqüentemente escondem grandes disparidades internas. Ainda assim, surpreendemo-nos com o fato de que os problemas e progressos específicos são comuns em toda a região. A desigualdade, a ineficiência e os baixos níveis de aprendizagem continuam assolando quase todos os sistemas educacionais. Temos certeza de que as generalizações deste documento são uma aproximação útil à região como um todo. Para informações mais específicas sobre cada país, convidamos o leitor a consultar os Boletins Nacionais de Educação do PREAL, disponíveis no site [www.preal.org](http://www.preal.org).

Este boletim reflete o consenso dos integrantes do Conselho Consultivo do PREAL. Nem todos concordam plenamente com cada frase do texto, porém endossam o seu conteúdo e o tom geral, e apóiam as suas principais recomendações. Todos o assinam como pessoas físicas; as filiações institucionais são usadas apenas para efeitos de identificação.

## AGRADECIMENTOS

O presente boletim baseia-se nas contribuições e no conhecimento de funcionários públicos, especialistas e dirigentes empresariais e educacionais de toda a região, bem como em dados quantitativos e qualitativos de pesquisas e publicações recentes. Os dados referem-se ao ano mais recente disponível em relação a julho de 2005 e foram obtidos principalmente de fontes internacionais, complementadas pelas informações dos boletins nacionais de educação do PREAL.

O boletim reflete os esforços combinados dos integrantes do Conselho Consultivo e da equipe do PREAL na Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE) em Santiago, Chile, e do Diálogo Interamericano em Washington, D.C. Várias pessoas contribuíram para o processo. Tamara Ortega Goodspeed, em particular, teve um papel muito importante na elaboração, pesquisa, análise e produção do boletim. Laurence Wolff escreveu a versão inicial e revisou várias versões preliminares. Marcela Gajardo e Jeffrey Puryear fizeram importantes comentários editoriais.

Também agradecemos aos parceiros nacionais do boletim do PREAL na Colômbia, República Dominicana, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicarágua, Panamá e Peru, e aos coordenadores dos grupos de trabalho Patricia Arregui (Parâmetros e Avaliação), Margarita Peña (Descentralização e Autonomia Escolar) e Denise Vaillant (Magistério), cujas contribuições nas várias versões foram incalculáveis para fortalecer o documento final. Os integrantes da equipe do PREAL, Nelson Martínez, Rebeca Sanchez de Tagle, Jill Reifsteck, Chris Chambers-Ju e Kristin

Saucier, e a estagiária Janine Kiel também deram um apoio essencial durante toda a elaboração do rascunho e no processo de publicação. O Boletim baseia-se na análise e dados de várias instituições, incluindo a UNESCO, o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina e Caribe - CEPAL, cujos compromissos de fornecer informações de alta qualidade sobre a educação são importantes recursos para promover a melhoria das escolas.

Várias pessoas de outras instituições também foram essenciais. Maritza Blajtrach Roldán traduziu o boletim para o espanhol e Flávia Romano o traduziu para o português. Nita Congress fez a revisão final da versão em inglês e Isabel Fernandes, Rachel Menezes e a Fundação Víctor Civita fizeram a revisão final da versão em português. A supervisão, a publicação e a distribuição da versão em português também ficaram a cargo da Fundação Víctor Civita. Karin Shipman e a equipe do Studio Grafik ajudaram enormemente nos detalhes de design e publicação.

Este boletim não teria sido possível sem o apoio generoso da United States Agency for International Development (USAID), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a AVINA Foundation, a Tinker Foundation, o Banco Mundial, a GE Foundation e outras. Estas instituições têm demonstrado um compromisso permanente com a reforma educacional na América Latina. Seu apoio contínuo e flexível ao PREAL foi crucial para a conformação das redes institucionais e de informações necessárias para fazer com que este projeto fosse bem-sucedido.



# BOLETIM SOBRE A EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

A América Latina está trabalhando intensamente para melhorar as suas escolas e está tendo claros progressos, pelo menos em algumas áreas. A maioria dos governos deu passos importantes nos últimos anos a partir da publicação do nosso último boletim—investindo mais, estabelecendo e consolidando sistemas nacionais de exames, trabalhando para definir parâmetros e normas, delegando autoridade e responsabilidade aos governos municipais e às comunidades locais. Conseqüentemente, um número maior de crianças está freqüentando a escola e o efeito da educação na força de trabalho está aumentando gradualmente.

Porém, nas medidas chave de sucesso—qualidade, igualdade e eficiência—os níveis permanecem baixos e os avanços são poucos ou inexistentes. Baixos níveis de aprendizagem, ausência de sistemas baseados no desempenho, pouca responsabilidade e a crise do

magistério conspiram no sentido de privar a maioria das crianças latino-americanas do conhecimento e das habilidades necessárias para progredir nas sociedades modernas. Por estes motivos, os resultados do Boletim sobre a educação na região continuam insatisfatórios.

A tabela abaixo fornece uma visão rápida da situação da educação na região, utilizando uma escala que vai de “A” (excelente) a “F” (muito ruim). As setas indicam onde houve progresso, onde as coisas estão piorando ou onde não houve mudanças. As notas, apesar de serem necessariamente subjetivas, refletem a nossa melhor avaliação da situação, bem como da tendência dos principais indicadores e práticas educacionais, a partir das evidências disponíveis.

## Boletim sobre a Educação na América Latina

Matéria	Nota	Tendência	Comentários
Resultados nas provas	<b>D</b>	↔	As notas nos exames nacionais e internacionais permanecem abaixo dos níveis aceitáveis e, de modo geral, não estão melhorando.
Matrículas	<b>B</b>	↑	O número de alunos matriculados está aumentando rapidamente, especialmente na pré-escola e no ensino médio, porém muitas crianças ainda não estão na escola.
Permanência na escola	<b>C</b>	↑	Os alunos estão permanecendo por mais tempo na escola, porém as taxas de conclusão ainda não são boas e as reprovações são muito maiores que em outras regiões.
Equidade	<b>D</b>	↔	Um número maior de crianças pobres, das zonas rurais e de grupos indígenas estão na escola, porém aprendem menos e evadem prematuramente.
Padrões	<b>D</b>	↑	Apesar de que vários países estão trabalhando nisso, nenhum deles conseguiu ainda estabelecer e implementar plenamente parâmetros nacionais abrangentes, nem incorporá-los na formação dos professores, nos livros didáticos e nos exames.
Avaliação	<b>C</b>	↑	São cada vez mais comuns os exames nacionais de aproveitamento, porém eles ainda são precários. Além do mais, os resultados destes exames raramente influenciam as políticas.
Autoridade e responsabilidade na escola	<b>C</b>	↑	Vários países transferiram processos decisórios para os níveis estaduais e municipais, porém a gestão e a supervisão continuam sendo inadequadas.
Fortalecimento do magistério	<b>D</b>	↔	Os esforços para melhorar a qualidade e a responsabilidade dos professores ainda não mostram mudanças mensuráveis nos processos de sala de aula.
Investimento no ensino fundamental e médio	<b>C</b>	↑	Os investimentos estão aumentando, porém o gasto por aluno é insuficiente para que todos os alunos recebam educação de qualidade.
NOTAS:	<b>A</b> Excelente		
	<b>B</b> Bom	↑	Melhorando
	<b>C</b> Satisfatório	↔	Sem mudança observável
	<b>D</b> Ruim		
	<b>F</b> Muito ruim	↓	Em declínio

# I. QUANTIDADE SEM QUALIDADE

“A Educação é o bem produtivo mais importante que as pessoas podem ter.”

– Michael Walton,  
Banco Mundial

## Alunos com baixo aproveitamento na prova de matemática do PISA, 2003

**Observação:** Os dados mostram os alunos cujo aproveitamento foi igual ou inferior ao nível 1 na escala combinada de matemática para países selecionados. Uma lista completa das notas pode ser encontrada na **Tabela A.6**, no apêndice.

**Fonte:** Baseado em dados da OCDE, 2004, *Learning*, Tabela 2.5a, p. 354.

A América Latina aumentou significativamente o gasto público em educação e conseguiu ampliar o número de crianças que freqüentam a escola. Na última década, a porcentagem de crianças que ingressaram e concluíram o ensino fundamental e médio aumentou mais rapidamente na América Latina do que em qualquer outra parte do mundo em desenvolvimento. Este não é um feito pequeno e reflete o compromisso de sucessivos governos para levar educação ao maior número possível de crianças.

Porém, a região não teve quase nenhum progresso na melhoria da aprendizagem e na redução das desigualdades em suas escolas. A América Latina teve os resultados mais baixos em todos os exames globais de aproveitamento dos alunos. As crianças das famílias carentes sempre têm notas muito mais baixas do que as das famílias das classes média e média - alta. Apesar dos sinceros e impressionantes esforços, a maioria das escolas continua fracassando no relacionado com dar às crianças as habilidades e competências necessárias para o seu sucesso pessoal, econômico e a prática da cidadania.

Por quê? Há dois problemas centrais:

- A maioria dos governos continua concentrada no que entra e não no que sai do sistema, medindo o sucesso principalmente em termos do aumento no número das matrículas e dos gastos, mas não no que diz respeito ao que as crianças aprendem.

- Poucos conseguiram fazer reformas sistemáticas para tornar as escolas responsáveis perante os cidadãos de atingir seus objetivos educacionais.

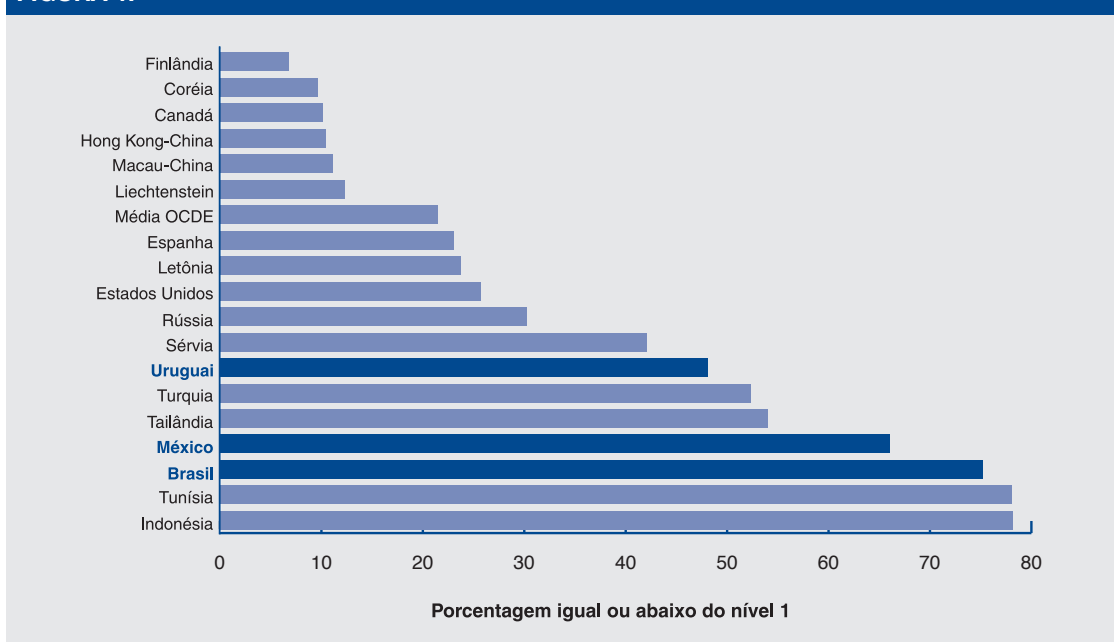
Esta combinação de indicadores inadequados e a pouca responsabilidade atrasaram significativamente o progresso. Os contínuos problemas educacionais da América Latina são descritos abaixo.

### Os resultados nos exames permanecem baixos: D ↔

Comparações nacionais e internacionais sugerem que a aprendizagem de alunos é deficiente.

**Os alunos têm baixo desempenho nos exames internacionais.** Em 2003, jovens de 15 anos de três países da América Latina (Brasil, México e Uruguai) que participaram na prova do Programme for International Student Assessment (PISA), tiveram notas próximas da mínima em leitura, matemática e ciências, sendo estes resultados os mais baixos entre os 41 países avaliados. Quase a metade dos alunos da América Latina apresentou graves dificuldades no uso da leitura para ampliar seus conhecimentos e habilidades. A maioria (três quartos no Brasil, dois terços no México e quase a metade no Uruguai) não conseguiu aplicar de forma consistente as habilidades básicas de matemáticas para explorar e compreender uma situação cotidiana. Em contraste, somente cerca de 20% dos alunos dos países da Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE) apresentaram deficiências semelhantes (**Figura 1**).

FIGURA 1:



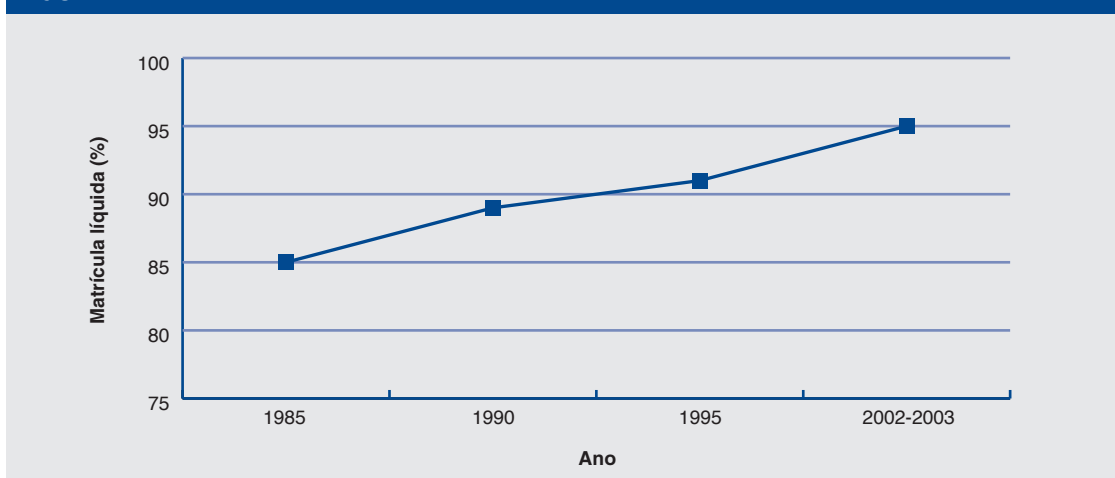
Porcentagem igual ou abaixo do nível 1

## Matrícula no ensino fundamental na América Latina, 1985–2003

**Observação:** Os dados referem-se ao ano mais próximo da data utilizada, com uma diferença máxima de um ano.

**Fonte:** Banco Mundial, *World Development Indicators 2005* e banco de dados Edstats online.

FIGURA 2:



Em uma avaliação anterior ao PISA alunos da Argentina, Brasil, Chile, México e Peru também tiveram um desempenho baixo. Em ambos os exames, os países da América Latina tiveram notas muito mais baixas do que as nações da Europa Oriental com um nível de renda semelhante (**Tabelas A.5–A.7** no apêndice).

Em outro estudo internacional de habilidades em matemática e ciências (Trends in International Mathematics and Science Study-TIMSS 2003), alunos chilenos da oitava série tiveram notas entre 50 e 70 pontos abaixo do esperado, considerando a renda per capita do Chile, seu nível de desenvolvimento humano e o gasto que faz em educação. Mesmo os melhores alunos chilenos tiveram notas abaixo do nível satisfatório, quando comparados com os dois países com as notas mais altas no mundo, que foram Cingapura e Coréia. Somente os alunos do 25% superior tiveram notas satisfatórias, e semelhantes às dos países com níveis de desenvolvimento similares, como a Rússia, a Letônia e a Malásia.

Na melhor das hipóteses, os sinais de melhora são mistos. Os resultados do Brasil em matemática e ciências no PISA melhoraram entre 2000 e 2003 (embora as suas notas em leitura não tenham se alterado), porém os do México caíram. Os resultados do Chile no TIMSS não se modificaram entre 1999 e 2003.

**O aproveitamento nos exames nacionais também é preocupante.** Na Colômbia, apenas 1 de cada 4 alunos da quinta série e 1 de cada 100 da nona série conseguem combinar operações matemáticas para resolver um problema cotidiano. Em El Salvador, cerca de 40–50% dos alunos do ensino médio ficaram no nível mais baixo em linguagem, ciências e estudos sociais. No Peru, menos de 1 de cada 10 alunos da sexta série atingiu a nota esperada em linguagem e

matemática; além disso, a grande maioria dos alunos do ensino médio também teve um aproveitamento abaixo dos níveis desejados. E no Brasil, em 2003, um aluno da quarta série não conseguia somar, subtrair, multiplicar e dividir, nem ler e compreender um texto simples e curto.

A maioria dos países ainda não pode afirmar se o ensino melhorou ou não no tempo. Aqueles que podem fazê-lo — por exemplo, o Brasil e o Chile — apresentaram poucas mudanças. Provavelmente isso se deva ao fato de que há um grande número de alunos carentes matriculados, cujas maiores dificuldades de aprendizagem tendem a diminuir as médias nos exames.

### A maioria das crianças está matriculada na escola: **B** ↑

A boa notícia é que a maioria dos governos foi bem sucedida quanto a colocar mais crianças na escola. O número de alunos matriculados aumentou consistentemente em todos os níveis desde 1980 (**Tabelas A.2–A.3** no apêndice). As matrículas na pré-escola estão acima da média mundial e a maioria dos países (exceto os mais pobres e os mais isolados) está próxima a matricular todas as crianças no ensino fundamental (**Figura 2**).

Porém, ainda há muito a fazer. O número de alunos matriculados na pré-escola e no ensino médio na maioria dos países é mais baixo que o de outras nações com níveis semelhantes de renda, e muito inferior ao dos “tigres asiáticos”. Quarenta por cento das crianças ainda não estão matriculadas na pré-escola; e 35% dos jovens não estão no ensino médio (**Tabelas A.2–A.3** no apêndice).

---

*“A maioria [dos alunos] não conseguiu aplicar de forma consistente as habilidades básicas de matemática... a uma situação cotidiana.”*

---

“... a maioria dos governos foi bem sucedida quanto a colocar mais crianças na escola.”

### Número médio de anos de escolaridade da força de trabalho, por região, 1960-2000

**Observação:** A “força de trabalho” é definida como pessoas com 25 anos de idade ou mais.

**Fonte:** Barro, Robert e Jong-Wha Lee, 2001.

### Conclusão do ensino fundamental entre jovens de 15 a 19 anos, 2002

**Observação:** Os dados da Argentina e do Uruguai referem-se somente às áreas urbanas. O valor da América Latina é a média ponderada dos países. Os dados referem-se ao ano mais próximo da data utilizada, com uma diferença máxima de dois anos.

**Fonte:** CEPAL, 2005, Tabela III.1, pp. 89 - 90.

Os trabalhadores da América Latina possuem uma escolaridade mais baixa que os do leste asiático e da Europa Oriental. Além disso, a defasagem em relação ao leste asiático está aumentando (**Figura 3**). É muito reveladora uma análise recente feita pelo Banco Mundial, que mostra que os trabalhadores da América Latina têm quase 1,5 anos a menos de escolaridade que os trabalhadores de países com renda semelhante, ao passo que os trabalhadores dos “tigres asiáticos” possuem quase um ano a mais.

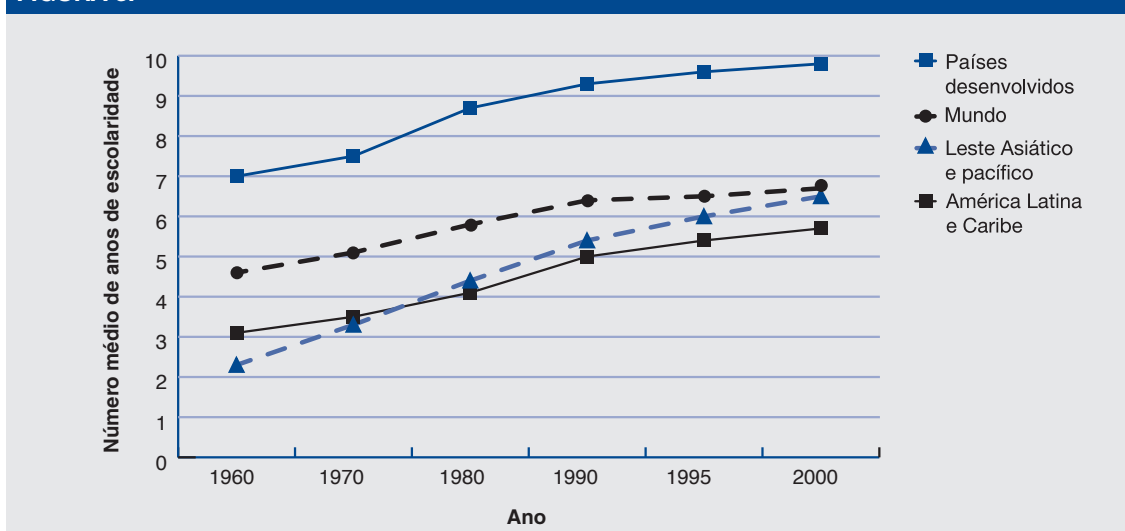
### Os alunos permanecem na escola por mais tempo, porém poucos concluem o ensino médio: C ↑

Quase todas as crianças das áreas urbanas terminam o ensino fundamental e as taxas gerais de conclusão continuam aumentando. O Brasil teve

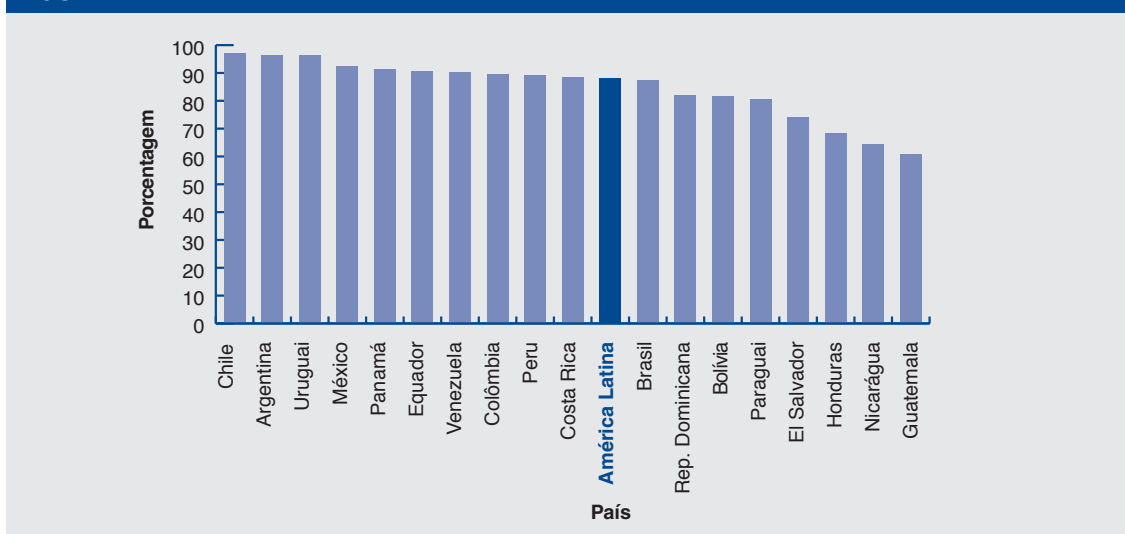
um avanço muito significativo porque entre 1990 e 2002 elevou em 20 pontos percentuais a proporção de jovens das zonas rural e urbana com seis anos de escolaridade (**Tabela A.4** no apêndice). A Guatemala e El Salvador também apresentam bons resultados, especialmente desde 1995. Mas mesmo assim, mais de 1 de cada 10 crianças da região não conclui o ensino fundamental (**Figura 4**).

As taxas de conclusão nas áreas rurais permanecem significativamente abaixo das taxas das áreas urbanas. Nos países com população predominantemente rural, como a Guatemala e a Nicarágua, menos da metade dos jovens rurais conclui o ensino fundamental (**Tabela A.4** no apêndice).

**FIGURA 3:**



**FIGURA 4:**

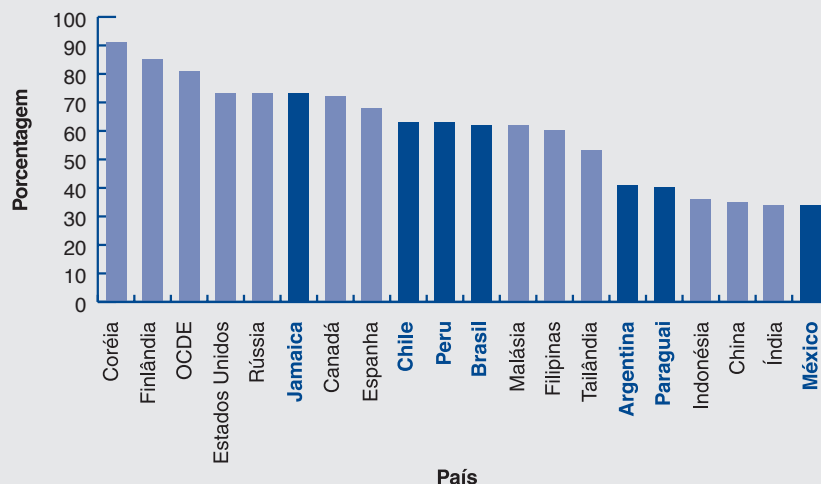


## Taxas de conclusão do ensino médio, 2002

**Observação:** Os dados mostram os alunos que concluíram o ensino médio como porcentagem da população na idade normal de conclusão e referem-se ao ano mais recente entre 2000 e 2002. Os dados do México podem incluir contagem dupla.

**Fonte:** OCDE, *Education at a Glance 2001 - 2004*.

FIGURA 5:



A repetência diminuiu, mas continua sendo um problema. As taxas de repetência no ensino fundamental caíram de 29% em 1988 para 11% em 2002, mas ainda são o dobro da média mundial (5,6%), e também muito mais altas do que a média dos países de baixa renda (6,7%). A repetência no ensino médio, apesar de ser congruente com as tendências mundiais, é substancialmente maior do que nos países do leste asiático como a Indonésia, Vietnã e Filipinas.

As taxas de conclusão do ensino médio também são baixas, a julgar pelo pequeno número de países que as divulgam. A maioria está em torno de 60% ou menos (Figura 5). A Argentina, o Paraguai e o México possuem taxas inferiores às da Malásia, Filipinas e Tailândia, onde o produto interno bruto (PIB) per capita é semelhante ou menor. Em um mercado globalizado que exige trabalhadores cada vez mais especializados, ter uma parcela tão grande da população sem ensino médio é uma clara desvantagem.

### A desigualdade continua disseminada e persistente: D ↔

A educação é um dos recursos mais importantes que uma pessoa possui. Infelizmente, as escolas públicas da América Latina, ao fracassarem em proporcionar

educação de alta qualidade, continuam ampliando o abismo entre os ricos e os pobres.

Mas mesmo assim, houve algum avanço. Atualmente uma porcentagem maior da população carente está matriculada. No Brasil, por exemplo, o número de matrículas na quinta parte mais pobre da população subiu de 75% em 1992 para 93% em 2001 (Figura 6). O Brasil, a Costa Rica, o Equador, El Salvador e a Venezuela reduziram quase pela metade a diferença entre ricos e pobres quanto ao número de matriculados no ensino fundamental a partir de 1990 (Tabela A.12 no apêndice).

Por outro lado, as crianças das famílias pobres continuam aprendendo significativamente menos e evadem muito antes do que o fazem as crianças das famílias com níveis de renda mais altos.

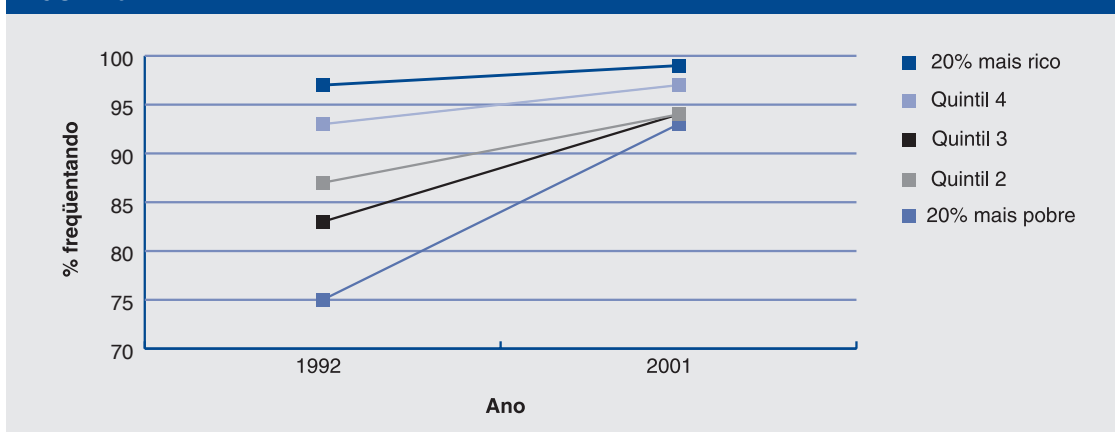
Por exemplo, as notas dos alunos pobres da Argentina, Brasil, Chile, México e Peru foram muito menores na prova de leitura PISA de 2000 do que as dos alunos das famílias mais ricas (Tabela A.14 no apêndice). Na prova de matemática do PISA em 2003, o aproveitamento dos alunos das famílias mais pobres foi de quase dois níveis de proficiência inferiores aos das crianças das famílias de

“... as escolas públicas... continuam ampliando o abismo entre ricos e pobres.”

## Frequência escolar no Brasil, por nível de renda, 1992-2001

Fonte: Souza, 2005, p. 214.

FIGURA 6:

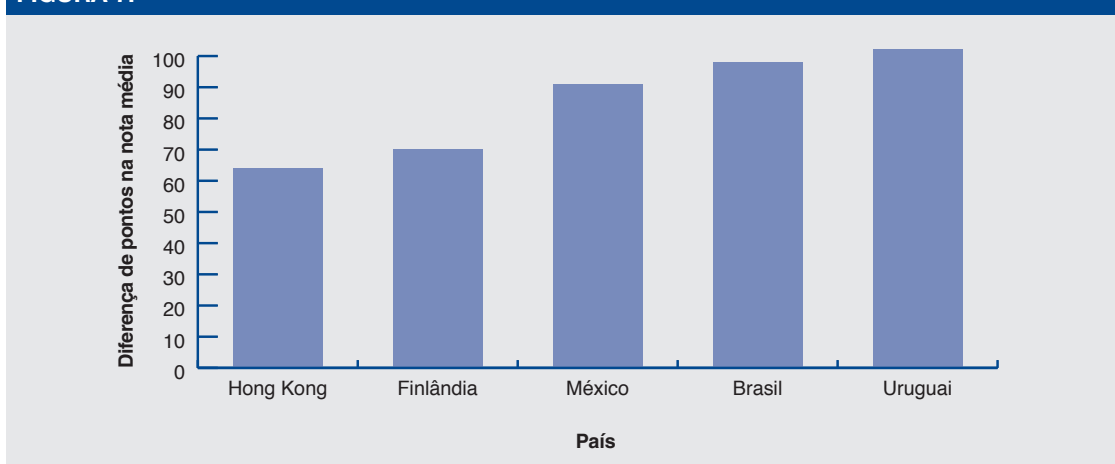


## Diferença nas notas médias de matemática entre o quartil de alunos mais ricos e mais pobres no PISA, países selecionados, 2003

**Observação:** Os dados apresentam a diferença no número de pontos nas notas médias dos alunos dos quartis superior e inferior do índice PISA da condição econômica, social e cultural. Estes incluem todos os países da América Latina, mais as duas nações da OCDE com os melhores desempenhos. Cada nível de proficiência abrange um intervalo de aproximadamente 60 pontos.

Fonte: Baseado em dados da OCDE, 2004, Learning, Tabela 4.4, p. 399.

FIGURA 7:



renda mais alta (**Figura 7**). No Chile, os alunos do ensino médio das famílias de baixa renda tiveram uma média de 70 pontos a menos em linguagem e quase 100 pontos menos em matemática do que os alunos de renda média ou superior nos exames nacionais em 2003 — e a defasagem não mudou muito com o tempo.

Os pobres também evadem muito mais cedo do que os mais ricos e a diferença nos níveis educacionais parece estar crescendo. Com exceção da Jamaica, o grupo de 20% das pessoas de 21 a 30 anos mais ricas tem entre cinco e sete anos a mais de escolaridade que o 20% mais pobre. Na Bolívia, a escolaridade média do 20% mais pobre da população é de apenas 5,2 anos, frente aos 12,6 anos do 20% mais rico; uma diferença de quase 7,5 anos. Na maioria dos

países a defasagem permaneceu igual ou piorou. El Salvador é uma exceção notável, pois conseguiu reduzir a defasagem da escolaridade entre ricos e pobres em mais de dois anos, entre 1995 e 2000 (**Figura 8**).

“Os alunos indígenas e afro-latinos têm uma probabilidade muito menor ... de concluir o ensino fundamental ou de se matricular no ensino médio.”

**Os alunos de origem indígena e afro-latina têm menor escolaridade.** Os alunos indígenas e afro-latinos têm uma probabilidade muito menor do que os outros de concluir o ensino fundamental (**Figura 9**) ou de se matricular no ensino médio. Também tendem a ter notas mais baixas que os alunos brancos nos exames de aproveitamento. A nota dos alunos afro-brasileiros nos exames nacionais, por exemplo, é mais baixa do que a dos os alunos brancos, mesmo depois de se controlar a variável renda. No Equador, a nota de alunos indígenas da quinta série está 20% abaixo da das crianças não indígenas em linguagem e matemática. E no Peru, enquanto 35% das crianças da quarta série de todo o país tiveram um nível “satisfatório” de compreensão de leitura no exame nacional mais recente, apenas 8% dos falantes nativos de Aymara e 0,3% dos de Quechua atingiram um nível semelhante.

A boa notícia é que as diferenças raciais/étnicas, pelo menos em termos de alfabetização e proporção de matrícula no ensino fundamental, parecem estar diminuindo. As diferenças étnicas no número de matriculados no ensino fundamental são virtualmente inexistentes no Peru e pequenas no Equador. Também

há evidências sobre a diminuição da desigualdade racial na frequência à escola fundamental no Brasil.

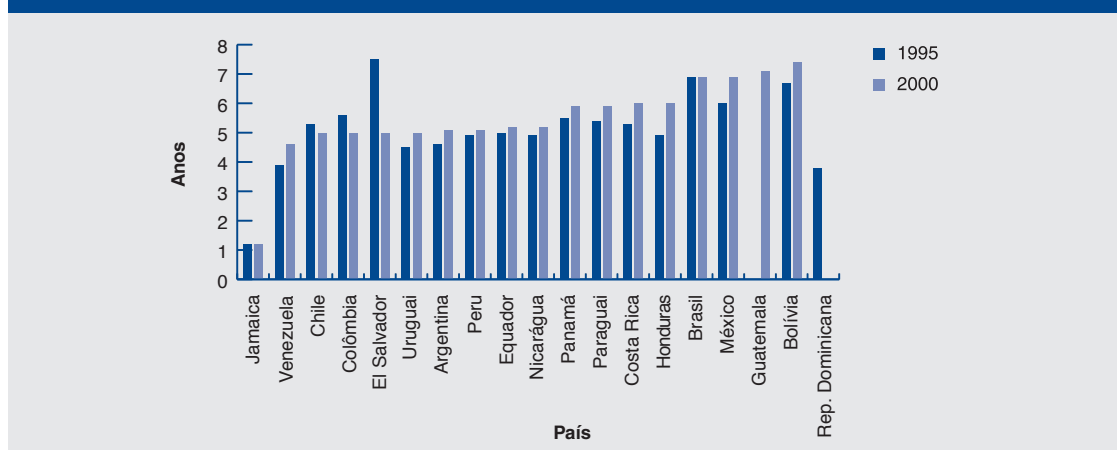
**As meninas têm um aproveitamento relativamente melhor.** As proporções de meninos e meninas que iniciam e concluem sua educação são semelhantes em quase todos os países (**Tabelas A.15–A.18** no apêndice). E, em alguns, as meninas têm melhor desempenho. Tanto as meninas como os meninos têm níveis semelhantes de aproveitamento nos exames internacionais. O exame PISA de 2003 mostra que as meninas da América Latina têm notas de aproximadamente 20 a 40 pontos acima das dos meninos em leitura, e por volta de 11 a 16 pontos por baixo em matemática; os meninos e as meninas tiveram um aproveitamento estatisticamente semelhante em ciências. Os resultados do PISA 2000 também mostram que as alunas têm melhor aproveitamento em leitura e notas estatisticamente semelhantes em matemática e ciências. Os resultados dos exames nacionais em vários países apresentam tendências parecidas. Entretanto, a exceção notável são as meninas indígenas, que ficam por baixo dos meninos em praticamente todos os indicadores.

### Diferença na média de anos de escolaridade das pessoas entre 21 e 30 anos de idade entre os 20% mais ricos e mais pobres, 1995 e 2000

**Observação:** Os dados referem-se ao ano mais próximo da data utilizada, com uma diferença máxima de dois anos.

**Fonte:** Baseado em dados do Banco Mundial, 2004, *Inequality*, Tabela A.23, p. 308.

**FIGURA 8:**

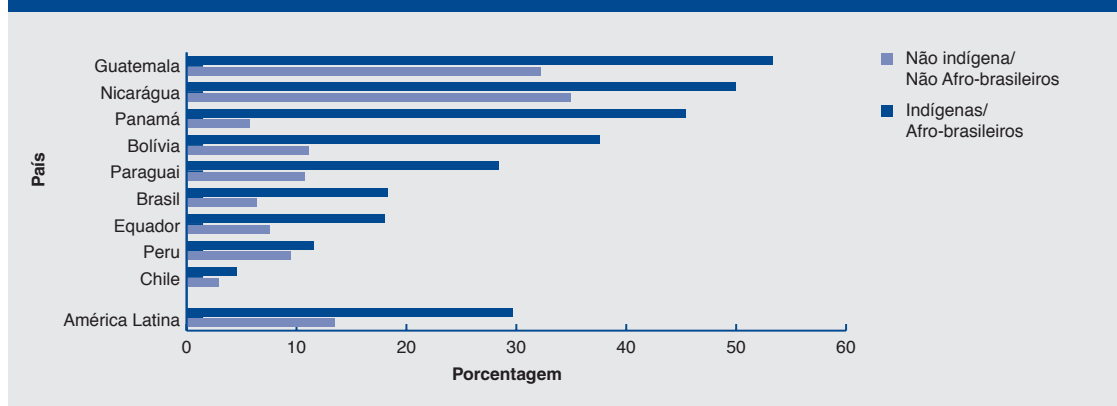


### População entre 15 e 19 anos que não concluiu o ensino fundamental, por grupo étnico ou racial, 2002

**Observação:** O valor para a América Latina é a média simples dos países. Os dados referem-se ao ano mais próximo da data utilizada, com uma diferença máxima de dois anos.

**Fonte:** CEPAL, 2005, *Figura III.7*, p. 94.

**FIGURA 9:**





## II. REFORMAS PROMISSORAS, PORÉM COM RESULTADOS DESIGUAIS

Vários governos estão realizando esforços sérios e contínuos para melhorar as suas escolas. Nas sucessivas Cúpulas das Américas, têm se comprometido a aumentar o acesso à educação básica de qualidade até 2010. Vários tentaram implementar políticas em quatro áreas prioritárias que identificamos alguns anos atrás:

- Estabelecer parâmetros para o sistema educacional e medir os avanços no seu cumprimento.
- Dar às escolas e às comunidades locais uma maior capacidade de controle — e responsabilidade — pela educação.

- Fortalecer o magistério aumentando salários, reorientando a sua formação e aumentando a responsabilidade dos professores perante as comunidades atendidas.
- Aumentar o investimento por aluno na pré-escola, no ensino fundamental e no ensino médio.

Entretanto, o resultado foi desigual, e vários países não foram muito bem-sucedidos quanto à atingir os níveis desejados de qualidade, equidade e eficiência em suas escolas.

### 1. ESTABELECEER PARÂMETROS PARA O SISTEMA EDUCACIONAL E MEDIR O AVANÇO NO SEU CUMPRIMENTO

**Padrões: D** ↑

Vários países estão progredindo na definição do que esperam que seus alunos saibam e possam fazer. Entretanto, nenhum ainda estabeleceu, divulgou e implantou plenamente padrões ou parâmetros educacionais nacionais abrangentes. Destacam-se os seguintes resultados promissores nesta área:

- A Colômbia definiu parâmetros de conteúdo em cinco matérias, juntamente com as condições mínimas para melhorar a aprendizagem de seus alunos, incluindo a duração do ano letivo, o número de alunos por professor, materiais didáticos e construção de escolas.
- O Chile começou a elaborar parâmetros de aprendizagem que estabelecem os níveis de desempenho aceitáveis (e insuficientes) e espera coordená-los com os seus exames nacionais antes de 2006.
- Alguns governos estaduais brasileiros e mexicanos usaram o currículo nacional para estabelecer expectativas de aprendizagem mais claras e bem exemplificadas a nível estadual.
- A Argentina recentemente começou a desenvolver Núcleos de Aprendizagem Prioritários, ou seja, áreas de prioridade do currículo nacional em linguagem, matemática, estudos sociais e ciências, desde a pré-escola até a décima segunda série.
- A Honduras está fazendo um sério esforço para estabelecer parâmetros desde a pré-escola até a décima segunda série em matemática e linguagem, bem como de coordená-los com os exames de desempenho escolar. Os parâmetros desde a pré-escola até a sexta série já estão prontos.
- A Nicarágua já deu alguns passos para desenvolver e implantar alguns dos parâmetros de conteúdo para o ensino fundamental desenvolvidos por um consórcio de ministérios da educação da América Central no final dos anos 90.

Entretanto, o conceito de padrões ou parâmetros educacionais ainda não foi aceito na América Latina. Os professores recebem um currículo que especifica os tópicos ou temas que devem cobrir. Porém, os currículos nacionais são mais uma guia de conteúdo do que um compromisso de atingir níveis mínimos de aprendizagem. Eles não especificam o que constitui um desempenho excelente, bom, aceitável ou inaceitável para nenhuma matéria específica, nem estão expressos em termos facilmente mensuráveis.

Faz falta para a maioria dos países terem objetivos claros e mensuráveis para os alunos e as escolas, bem como mecanismos para monitorar os avanços no cumprimento desses objetivos. Nenhum país coordenou ainda os parâmetros educacionais nacionais com o resto do sistema (ex., formação de professores, preparo das aulas, livros didáticos, exames, orçamentos). Os parâmetros educacionais não figuram explicitamente entre os objetivos educacionais originados nas várias Cúpulas das Américas.

A falta de parâmetros tem implicações sérias para o progresso da educação. Eles estabelecem as principais metas que se espera que as escolas atinjam. Ao expressarem uma visão clara do que se quer e se espera das escolas e divulgar esta visão, os padrões permitem à sociedade garantir que seus países entreguem um nível mínimo de qualidade a todos os alunos do sistema. Os países que não especificam o que querem de suas escolas têm pouca probabilidade de consegui-lo.

---

*“Os países que não especificam o que querem de suas escolas têm pouca probabilidade de consegui-lo.”*

---



---

“...apenas uma minoria de nações da América Latina participa em exames globais de aproveitamento.”

---

## Avaliações: C



### **Os sistemas de exames nacionais se fortaleceram.**

Quase todos os países do hemisfério desenvolveram exames nacionais para medir a maior parte dos indicadores importantes para o sucesso da educação: a aprendizagem do aluno. Além disso, vários países estão trabalhando para melhorar os seus exames. Por exemplo:

- A Nicarágua realizou seu primeiro exame nacional para alunos da terceira e sexta séries em 2002.
- A legislação colombiana agora exige que todos os alunos da quinta e nona séries façam provas de linguagem, matemática, ciências e cidadania a cada três anos. Estes exames complementam o já antigo exame final do ensino médio.
- A Costa Rica, a República Dominicana e El Salvador, entre outros, agora realizam exames de aproveitamento para todos os alunos ao final do ensino médio. Na Costa Rica e na República Dominicana estes exames são parte da nota final do aluno.
- Em 2006, El Salvador começará a aplicar provas de linguagem e matemática a todos os alunos da terceira, sexta e nona séries.
- Quase uma dúzia de estados brasileiros aplica exames para todos os alunos nas principais séries, em vez de apenas a uma amostra.
- Os países estão melhorando gradualmente seus conhecimentos técnicos e prestando mais atenção à divulgação e utilização dos resultados das provas para melhorar a educação. O Peru é um bom exemplo.

**Cada vez mais países estão participando em exames globais.** Oito países da América Latina estão participando em um ou mais exames globais (**Tabela A.11** no apêndice).

- O Chile participou do exame TIMSS de 2003 e o Brasil, o México e o Uruguai participaram do exame PISA de 2003.
- Argentina, Belize, Colômbia e Peru também participaram de exames globais. Vários o fizeram em mais de um deles.
- Pelo menos outros três países planejam realizar exames proximamente (Trinidad e Tobago no Estudo sobre os Progressos em Capacidade de Leitura [Progress in International Reading Literacy Study-PIRLS] em 2006, El Salvador e Honduras do TIMSS 2007). O Panamá também anunciou que participará de um exame global, apesar de não haver especificado qual.
- Como alguns países continuaram participando nos mesmos exames de anos anteriores (ex. o Chile no TIMSS, e o Brasil e o México no PISA), a região tem informações sobre o aproveitamento dos estudantes ao longo do tempo.

- O Escritório da UNESCO para a América Latina planeja voltar a aplicar o seu exame de matemática e habilidades de linguagem no ensino fundamental feito em 1997 com uma segunda rodada de provas em 2005–06, em pelo menos 17 países.

Os países que participaram merecem um elogio— porque isto mostra seu compromisso de melhorar a educação. Entretanto, apenas uma minoria de nações da América Latina participa em exames globais de aproveitamento.

### **Os sistemas de provas ainda enfrentam obstáculos importantes.** Isto significa:

- **ausência de clareza** sobre as metas e os motivos de uso dos exames;
- **poucos profissionais** com treinamento em provas e avaliação;
- **capacidade limitada de comparar resultados** entre países e ao longo do tempo (apesar de que alguns países progrediram);
- **baixo compromisso financeiro** — em vários países os sistemas de avaliação dependem basicamente do financiamento estrangeiro;
- **sistema deficiente de divulgação de resultados** — é comum que as informações não cheguem às pessoas que precisam usá-las (alunos, pais, empresários, professores, elaboradores de políticas) de modo oportuno e acessível (entretanto, o Brasil, o Chile, a Colômbia e o Peru têm avançado neste aspecto);
- **ausência de uma cultura de avaliação** — incluindo um baixa demanda do público e das escolas pelas informações sobre os exames, pouca compreensão sobre o tipo de resultados que os exames podem dar e fracasso na integração dos exames com o resto do sistema educacional.

Além disso, a resistência dos educadores em relação às provas externas padronizadas, apesar de ser mais baixa do que no passado, ainda continua.

### **As estatísticas nacionais sobre a educação e os programas de pesquisa têm muitas carências.**

Poucos países têm desenvolvido ferramentas estatísticas robustas para monitorar o que entra e o que sai do sistema educacional. Um número menor ainda financia pesquisas aplicadas para melhorar as políticas. Faltam especialistas em políticas locais e consultores com capacidade para identificar os problemas e formular soluções. (A **Caixa 1** resume os problemas e avanços recentes neste campo.)

## CAIXA 1 - Coletar melhores informações sobre os sistemas educacionais na América Latina

Vários países estão trabalhando para melhorar as informações que coletam em suas escolas, fortalecendo os sistemas de dados e melhorando o modo como se utilizam as estatísticas educacionais. Argentina, Brasil, Chile, Jamaica, México, Paraguai, Peru e Uruguai estão participando do Programa Mundial de Indicadores Educacionais da OCDE, ampliando os indicadores e a metodologia da OCDE para 16 países em desenvolvimento. O Projeto Regional de Indicadores Educacionais (PRIE), atualmente liderado pelo México e com a cooperação do Escritório Regional da UNESCO na América Latina, também está trabalhando para melhorar a qualidade e a comparabilidade dos dados educacionais, juntamente com as atividades da Cúpula das Américas. Vários países, incluindo o Brasil, também têm feito esforços significativos para melhorar as suas estatísticas educacionais nacionais.

Apesar desses avanços, as estatísticas educacionais ainda não foram plenamente desenvolvidas e enfrentam graves limitações de comparabilidade, consistência e precisão. As melhoras geralmente têm baixa prioridade, quando comparadas com os valores altos que são gastos nas escolas. Faltam medidas básicas de qualidade e igualdade, bem como informações sobre professores—quanto recebem, se dão aulas, o que ensinam e a sua formação—e quantos dias letivos houve de fato em determinado ano. Pesquisas domiciliares regulares, mais ricas, mais confiáveis e comparáveis, ajudariam a fornecer informações valiosas, particularmente sobre a igualdade.

Também faltam informações sistemáticas sobre os vínculos entre a educação e outros setores (ex., habilidades necessárias para a força de trabalho, aumento da participação comunitária, responsabilidade cívica, não violência, estabilidade familiar) e há poucas medições do que de fato acontece na sala de aula. A realização de pesquisas em todas estas áreas ajudará a aprofundar nossa compreensão sobre o papel da educação nos processos de desenvolvimento nacional.

Fonte: Elaborado pelo PREAL.

## 2. DAR ÀS ESCOLAS E ÀS COMUNIDADES LOCAIS UM MAIOR CONTROLE — E MAIS RESPONSABILIDADE — PELA EDUCAÇÃO: C ↑

**Os países continuam delegando poder aos níveis inferiores.** Por exemplo, a Argentina, a Colômbia e o México têm transferido recursos e autoridade de um ministério da educação centralizado para escalões mais baixos do governo. Enquanto isso, Chile, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicarágua e vários estados do Brasil têm delegado às comunidades vários níveis de poder sobre a educação que as suas crianças recebem.

Vários países estão trabalhando para envolver os pais no acompanhamento à qualidade das suas escolas, além de ajudar nas funções administrativas. Por exemplo, o Chile divulga amplamente resultados do exame nacional para ajudar os pais a selecionarem e avaliarem as escolas dos seus filhos. Outros países, incluindo a Colômbia, também publicam na Internet os resultados de cada escola nos exames nacionais. Em 2001 e 2002 o estado do Paraná no Brasil produziu boletins detalhados a nível das escolas e realizou ampla divulgação para os pais sobre o seu uso<sup>1</sup>. Alguns países da América Central têm desenvolvido experiências de pequena escala com auto-avaliações das escolas para envolver os pais na avaliação e monitoramento dos problemas escolares. Outros estão descobrindo que o envolvimento real dos pais na administração das escolas ajuda a monitorar a prestação de serviço (como frequência de professores)—particularmente em zonas distantes.

Alguns países também estão ampliando as modalidades de educação financiada com recursos públicos. O sistema chileno permite aos pais e alunos “votar com seus pés”, deixando que escolham se querem ir para uma escola pública tradicional ou para uma escola particular com financiamento público. O governo de

Bogotá, Colômbia, contratou as escolas particulares de maior prestígio para administrarem colégios em concessão, dando-lhes autonomia acadêmica e administrativa em compensação pela entrega de educação de alta qualidade para a população carente.

**As escolas e as comunidades ainda não podem tomar decisões importantes.** A maioria das escolas não pode escolher nem administrar a sua equipe, e menos ainda decidir sobre como gastar os recursos (**Tabela 1**). É freqüente que os professores tenham autoridade limitada para inovar na sala de aula, e ainda menos para participar na administração da escola. Os pais e as comunidades ainda têm pouco poder sobre o modo como escolas locais são administradas. Vários fatores limitam as iniciativas de autonomia escolar na região:

- **Várias reformas estão por fora do sistema regular.** Apesar da expansão de programas de autonomia escolar em países como El Salvador, Guatemala e Honduras, eles geralmente limitam-se a algumas poucas escolas ou áreas, principalmente aquelas à margem do sistema tradicional.
- **A implementação é parcial ou lenta.** Essa defasagem de tempo deve-se em grande parte à falta de confiança nas escolas e na sua capacidade. As debilidades institucionais e os obstáculos políticos também atrapalham as reformas.
- **Os recursos são escassos.** As reformas existentes de autonomia escolar dependem muito de recursos financeiros internacionais e do *know how* técnico. Quando acaba o respaldo internacional, a maioria dos governos não é capaz de garantir os recursos necessários para manter ou aperfeiçoar estes

“Os pais e as comunidades ainda têm pouco poder sobre o modo como escolas locais são administradas.”

<sup>1</sup> Este programa não teve continuidade na nova administração.

**TABELA 1. NÍVEL DE TOMADA DE DECISÕES NO ENSINO PÚBLICO FUNDAMENTAL E MÉDIO, 2004**

	Contratação/ demissão de professores	Contratação/ demissão de diretores	Promoções de professores	Salários	Orçamento e uso de recursos	Manutenção	Livros	Organização da sala de aula e horários	Currículo
<b>Argentina</b>	Provincial	Provincial	Provincial	Provincial	Nacional, provincial	Provincial	Provincial		Nacional, provincial
<b>Bolívia</b>	Municipal, departamental		Municipal, departamental	Nacional		Municipal, departamental			Municipal, departamental, nacional
<b>Brasil</b>	Municipal, estadual	Municipal, estadual	Municipal, estadual	Municipal, estadual		Municipal, escolar			Estadual, nacional
<b>Chile</b>	Municipal	Municipal	Municipal	Municipal, nacional		Municipal	Municipal		
<b>Colômbia</b>	Departamental, municipal	Departamental, municipal	Departamental, municipal	Nacional	Nacional, departamental, municipal	Municipal	Municipal	Escolar	Escolar
<b>Costa Rica</b>	Nacional	Nacional		Nacional	Nacional	Nacional	Pais		
<b>El Salvador</b>	Departamental, escolar (EDUCO)	Nacional	Nacional	Nacional	Nacional, escolar	Escolar	Nacional	Escolar	Nacional
<b>Equador</b>	Nacional, escolas (CEM, Redes Amigas)	Nacional	Nacional	Nacional	Nacional, escolar	Nacional	Nacional	Nacional	Nacional, escolas podem adaptar
<b>Guatemala</b>	Nacional, municipal, pais (PRONADE)	Nacional	Nacional	Nacional, municipal	Nacional	Nacional, municipal, pais	Nacional	Nacional, pais	Nacional
<b>Honduras</b>	Nacional, departamental, escolar (PROHECO)	Departamental	Nacional	Nacional	Nacional, departamental	Nacional, municipal, escolar	Nacional	Nacional, departamental, escolar	Nacional
<b>Jamaica</b>	Escolar, nacional	Escolar, nacional	Escolar, nacional	Nacional	Nacional	Escolar, nacional	Nacional	Escolar	Nacional
<b>México</b>	Estadual, nacional	Estadual	Estadual, nacional	Estadual	Agência nacional	Estadual	Estadual, nacional		Nacional
<b>Nicarágua</b>	Municipal, conselho escolar	Municipal, conselho escolar	Departamental, municipal, conselho escolar	Nacional, conselho escolar	Nacional, conselho escolar		Nacional, conselho escolar	Nacional, conselho escolar	Nacional, conselho escolar
<b>Panamá</b>	Nacional	Nacional	Nacional	Nacional	Nacional	Nacional, escolar	Nacional	Escolar, municipal	Nacional
<b>Peru</b>	Nacional, organização intermediária		Nacional, organização intermediária	Nacional, organização intermediária	Nacional, organização intermediária, escolar, pais		Nacional, escolar	Nacional, escolar	Nacional, escolar
<b>República Dominicana</b>	Nacional, com contribuição de regiões, bairros e escolas	Nacional, com contribuição de regiões, bairros e escolas	Nacional	Nacional	Nacional, com contribuição de regiões, bairros e escolas	Regional, bairro, escolar	Nacional	Escolar	Nacional
<b>Venezuela</b>	Nacional, estadual	Nacional	Nacional, estadual	Nacional, estadual	Nacional, estadual	Nacional	Nacional		

**Observação:** As siglas entre parênteses referem-se a programas nacionais nos quais as escolas e os pais podem tomar decisões sobre a contratação e a demissão dos professores. Apenas as escolas que fazem parte desses programas têm este poder.

**Fonte:** Elaborado pelo PREAL, baseado em Kaufman e Nelson, 2004; Grindle, 2004; Jamaican Task Force on Educational Reform, 2004; e Boletins do PREAL.

---

“[O Estado]... precisa deixar de ser um provedor central único da educação e se tornar um gerente de múltiplos atores...”

---

programas com recursos nacionais. A falta de recursos suficientes e de outras formas de apoio dificultam que as escolas estejam preparadas para o aumento das responsabilidades que vêm paralelamente ao incremento da autonomia.

As escolas com falta de autoridade ou recursos não podem ser parceiras efetivas no aprimoramento da educação.

**A descentralização bem sucedida requer a combinação da participação local com um estado inteligente.** Por outro lado, sabemos que o aumento no controle local pode melhorar o gerenciamento das escolas (**Caixa 2**) e mesmo potencializar a aprendizagem. Por exemplo:

- Estudos preliminares na Nicarágua mostram avanços nas notas em matemática em muitas escolas autônomas.
- Em Comayagua, Honduras, a participação dos pais foi associada a um melhor aproveitamento dos alunos em matemática e linguagem.
- Na Argentina, as notas nos exames melhoraram nas escolas autônomas localizadas em áreas pobres.
- A recente análise dos resultados do TIMSS mostrou que em países onde as escolas participam mais do gerenciamento do pessoal, no planejamento, na escolha dos métodos de ensino e na decisão sobre como usar recursos, os alunos tiveram notas significativamente mais altas em ciências. Os resultados iniciais do PISA 2003 sugerem evidências semelhantes para matemática.

Por outro lado, também sabemos que sem uma supervisão inteligente do estado, transferir maior controle para as mãos das escolas pode aumentar as desigualdades, incentivar a corrupção, ou politizar de forma inadequada o processo educacional. As autoridades locais não são perfeitas e freqüentemente não possuem a visão nem os recursos necessários para propiciar educação de alta qualidade para todos.

Desta forma, o papel do estado é crucial. Porém, ele precisa deixar de ser um provedor central único de educação e se tornar um gerente de múltiplos atores (incluindo governos estaduais e municipais) através de um sistema de regulamentações, referências e incentivos. Precisa dar a visão, determinar parâmetros ou padrões, entregar fundos, compensar as desigualdades, promover a inovação, avaliar o desempenho e supervisionar a gerência das escolas. Deve exigir que as escolas se responsabilizem pelo cumprimento dos objetivos e por uma boa administração – responsabilidades pelos seus próprios atos.

## CAIXA 2 - Benefícios do aumento da participação da escola e da comunidade no gerenciamento escolar

- Melhora na freqüência de professores e alunos, bem como na retenção de alunos.
- Melhoras quantitativa e qualitativa da contribuição dos pais à educação.
- Maior coesão e eficiência dentro das escolas.
- Vínculos mais fortes entre as escolas e as comunidades às quais atendem.
- Maior responsabilidade e práticas democráticas à medida que os pais aprendem a manifestar suas preocupações quando professores e autoridades regionais não cumprem seus compromissos.

Não há um único modelo bem sucedido para que isto ocorra, e sim modelos diferentes que podem ser adaptados a diferentes condições. Os países necessitam de um governo central inteligente que:

- *esteja firmemente comprometido* para propiciar educação pública de boa qualidade a longo prazo;
- *especifique claramente* o que se espera que as escolas cumpram;
- *supervisione o desempenho* dos alunos, professores, escolas e políticas para assegurar que as metas sejam cumpridas e que se façam mudanças onde sejam necessárias;
- *dissemine amplamente informações* sobre como as escolas estão trabalhando;
- *promova a igualdade* através da alocação de recursos para os mais necessitados;
- *forneça recursos*, incluindo dinheiro, treinamento e incentivos que ajudem as escolas a atingir as suas metas; e
- *ele próprio assuma as suas responsabilidades* perante os pais, empresários e a sociedade em geral, para propiciar educação de alta qualidade para todos.

Resumindo, a autonomia deve estar vinculada à responsabilidade. As escolas devem ter autoridade para decidir sobre as tarefas relacionadas com o seu funcionamento e, além disso, devem assumir a responsabilidade pelo cumprimento de metas de aprendizagem mais abrangentes.

### 3. FORTALECIMENTO DO MAGISTÉRIO ATRAVÉS DO INCREMENTO DE SALÁRIOS, REFORMULAÇÃO DA FORMAÇÃO E AUMENTO DA RESPONSABILIDADE DOS PROFESSORES PERANTE AS COMUNIDADES ÀS QUAIS ATENDEM: D ↔

“...modificar a formação dos professores é relativamente fácil, mas alterar a administração e os incentivos escolares, desafiando os poderosos interesses estabelecidos, é difícil.”

#### Proporção de professores do ensino fundamental com a formação requerida, 2002-2003

Observação: Os dados referem-se ao ano mais próximo da data utilizada, com uma diferença máxima de 2 anos.

Fonte: Banco Mundial, *World Development Indicators 2004 e 2005*; UNESCO *Global Education Digest 2004*.

Este foi o aspecto em que os países tiveram menos avanços e onde enfrentam as maiores dificuldades. A formação, pagamento e administração dos professores continuam sendo deficientes—fazendo que seja extremamente difícil realizar seu trabalho de forma adequada.

Para lidar com esse problema, os governos têm se concentrado principalmente no aprimoramento da formação dos professores, mas ignoram outros fatores importantes, tais como a administração e os incentivos. Eles utilizam essa abordagem porque modificar a formação dos professores é relativamente fácil, mas alterar a administração e os incentivos escolares, desafiando os poderosos interesses estabelecidos, é difícil. Como resultado, nas palavras de um analista, “todo o sistema de recrutamento, capacitação, designação, supervisão e monitoramento de professores é desenhado de forma precária em quase todos os sentidos.”<sup>2</sup>

**A formação é pobre.** Apenas três quartos dos professores do ensino fundamental da América Latina possuem a formação mínima exigida pelos seus países—isto está bem abaixo da média global e do leste asiático (Figura 10). O déficit deriva parcialmente de uma rápida expansão nas matrículas, porém também sugere importantes falhas na educação dos professores—sem mencionar a grande variação na qualidade da capacitação recebida.

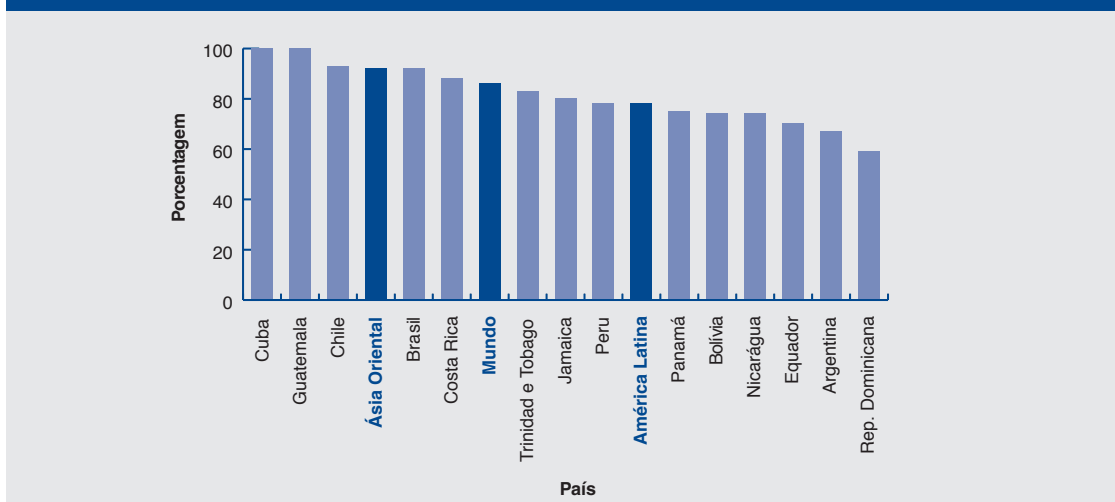
As crianças pobres, que precisam de professores de

alta qualidade, são as que têm a menor probabilidade de obtê-los. Os estados muito pobres do nordeste do Brasil, por exemplo, apresentam as proporções mais baixas de professores formados. Na Bolívia, os docentes da zona rural têm uma probabilidade duas vezes maior de não ter uma formação completa se comparados com os professores da zona urbana; além disso, têm maior probabilidade de abandonar o magistério.

Outro fator que deve ser levado em conta é que raramente os professores têm a melhor preparação quando são comparados com outras pessoas da sua geração. Muitos tiveram notas inferiores às de seus pares e escolheram o magistério como a última alternativa para entrar numa faculdade, e não por uma verdadeira vocação. Entretanto, o Chile e a Guatemala podem ser exceções. Estes dois países parecem recrutar candidatos mais qualificados. No Chile, esta é uma resposta parcial aos salários mais altos.

Muitos países têm tomado medidas para melhorar tanto os programas de estágio quanto os do tipo “professor-aluno” (Caixa 3). Na Honduras, onde a educação dos professores tem sido feita historicamente no ensino médio, migraram os programas de estágio para as universidades. Outros estão estimulando as comunidades de aprendizagem profissional, de modo que os professores de uma ou de várias escolas possam aprender uns com os outros. Ainda outros estão desenvolvendo cursos intensivos de imersão, incorporando estratégias de aprendizagem ativa e monitoramento em sala de

FIGURA 10:



<sup>2</sup> L. Pritchett, “Towards a New Consensus for Addressing the Global Challenge of the Lack of Education,” 2004, [www.copenhagenconsensus.com/Files/Filer/CC/Papers/Education\\_230404.pdf](http://www.copenhagenconsensus.com/Files/Filer/CC/Papers/Education_230404.pdf).



“Ninguém exige responsabilidade da maioria dos professores do setor público—diretores, sociedade ou governos.”

### CAIXA 3 - Inovações na formação de professores

Reconhecendo os pontos fracos dos programas existentes de formação de professores, vários países estão trabalhando para superá-los. Duas práticas inovadoras na região incluem o seguinte:

#### ESTIPAC- México

O programa do Centro Rural para Educação Superior - ESTIPAC oferece formação inicial para os alunos de áreas rurais que irão retornar como professores para as suas comunidades nativas. Os alunos chegam de todas as partes do país e aproximadamente 20% são descendentes de indígenas. A sede do programa fica em Jalisco e está patrocinado por contribuições de particulares. O centro oferece cursos acadêmicos de nível superior para professores rurais do ensino fundamental e médio há mais de 20 anos. Os alunos deste curso desenvolvem estratégias para lidarem com as dificuldades da vida rural que afetam os seus alunos. O curso também dá formação acadêmica e de técnicas de liderança para o desenvolvimento econômico e da comunidade nas áreas rurais.

#### Um novo modelo para a formação de professores na América Central

Este projeto, que começou em 2005, procura estabelecer um modelo sub-regional comum para a formação dos professores antes e durante o exercício da profissão, bem como parâmetros comuns para a avaliação dos docentes. Este esforço conjunto da Organização dos Estados Americanos e do Ministério da Educação de El Salvador objetiva criar um núcleo de professores qualificados e eficazes em diferentes áreas, em harmonia com as políticas para a melhora da educação de seis países participantes da América Central. Através de fóruns on-line, publicações e seminários regionais, o projeto oferecerá oportunidades para a troca das melhores práticas na região e o desenvolvimento profissional contínuo.

Fontes: Vaillant, 2004 e [http://www.edured.gob.sv/formaciondocente/Pagina\\_Principal.asp](http://www.edured.gob.sv/formaciondocente/Pagina_Principal.asp). Para maiores inovações em treinamento, vide Andraca, 2003.

aula, e usando alternativas de ensino à distância para chegar a professores atuais e potenciais nas áreas rurais.

De modo geral, a formação dos professores continua enfatizando a teoria em detrimento da prática, e freqüentemente está desligada das necessidades das salas de aula e do currículo. Poucos países credenciam as escolas de pedagogia ou promovem exames de seus formandos como condição para a obtenção de emprego.

A formação no trabalho tende a ser esporádica, de pequena escala e isolada, em vez de constituir um processo contínuo para atualização das habilidades e dos conhecimentos profissionais que são aplicados na sala de aula. Até agora há pouca evidência de que a capacitação ou o credenciamento de professores tenham impacto significativo no seu desempenho ou na aprendizagem dos alunos.

**A gestão piorou.** Ninguém exige responsabilidade da maioria dos professores do setor público—diretores, sociedade ou governos. Os salários não estão atrelados ao desempenho em praticamente nenhum país. Demitir um professor por mau desempenho é quase impossível. A excelência do ensino é raramente recompensada, ou ainda reconhecida. Os professores quase nunca recebem o apoio que precisam para diagnosticar os problemas e melhorar as suas habilidades.

O pagamento não está relacionado com o desempenho. Na maioria dos países, os professores parecem ganhar tanto quanto outros trabalhadores com nível educacional e experiência similares, uma vez

que as diferenças no número de horas trabalhadas e as férias são levadas em conta. O problema parece ser que o salário não está atrelado ao desempenho. Professores medíocres ganham tanto quanto os professores brilhantes. Os docentes que faltam ao serviço recebem o mesmo que aqueles que vão trabalhar todos os dias.

Apenas alguns países têm realizado experiências de atrelar o salário ao desempenho, com resultados mistos. Falhas no projeto—geralmente devido à resistência dos sindicatos—têm limitado a eficácia dessas experiências. As gratificações pelo desempenho geralmente são muito pequenas para gerar um esforço extra—ou são tão fáceis de ganhar que quase todos os professores se qualificam. Alguns, como o programa *Carrera Magisterial* do México, dão mais peso a fatores que não estão relacionados com os resultados dos alunos.

O desempenho dos professores é raramente avaliado. Quase nenhum país avalia sistematicamente as práticas de sala de aula ou o seu impacto no processo de aprendizagem do aluno. (Vide **Caixa 4**, para um esforço recente.) Os sindicatos de professores resistem ferreamente às avaliações, o que torna muito difícil a sua implantação. No México, por exemplo, a avaliação é voluntária e não tem conseqüências negativas. No Chile, líderes sindicais se recusaram a implementar um sistema relativamente débil de avaliação acordado em 2004. Apenas uns poucos países estão considerando a utilização de sistemas de avaliação de professores.

De forma geral, não existe qualquer incentivo não monetário para melhorar o desempenho. Além dos salários, os professores raramente recebem incentivos de desempenho que são comuns em outras ocupações, tais como:

- Padrões claros sobre o que devem fazer e atingir;
- Estabilidade no emprego por bom desempenho;
- Prestígio e reconhecimento social;
- Oportunidades para o crescimento profissional, incluindo estratégias de ascensão na carreira e o tratamento como um profissional competente; e
- Necessidade de satisfazer os clientes ou supervisores.

Quase nenhum destes se aplica aos professores das redes públicas na região. Nenhum país tem estabelecido ainda parâmetros claros de desempenho ou de resultados para os professores. Todos os docentes —bons ou maus— têm estabilidade no emprego. A docência é considerada como uma profissão de baixo prestígio. Poucos se deparam com oportunidades atraentes de crescimento profissional. A

maioria não está obrigada a prestar contas a seus supervisores nem às comunidades às quais atendem.

Vários países da OCDE já começaram a implementar programas multifacetados para estimular um melhor ensino na região (**Caixa 5**). El Salvador revisou as suas leis de ensino com o apoio do sindicato dos professores, quase dobrou o seu salário mensal e está fazendo uma triagem de candidatos à cadeira de professor para os níveis acadêmicos. A Colômbia estabeleceu uma nova lei que inclui avaliações e aumento de salário com base no desempenho e seleção de professores usando critérios objetivos.

#### CAIXA 4 - Avaliação do desempenho dos professores na Colômbia

Em 2003, a Colômbia idealizou e implementou um sistema de avaliação do desempenho que objetivava melhorar a qualidade do ensino e o aprendizado. Por lei, professores, diretores escolares, coordenadores pedagógicos e orientadores escolares devem ser avaliados em 14 áreas de capacidade, que incluem inovação, compromisso com a escola, conhecimento do plano escolar de melhoria da educação e solução de conflitos. Os professores são avaliados em uma escala de 1 a 6 pelo diretor da escola, com base em observações de aulas, documentos de planejamento, diários de classe e uma entrevista. A avaliação é utilizada para o desenvolvimento de um plano formal de aperfeiçoamento em áreas consideradas deficientes. A lei estabeleceu uma aplicação piloto voluntária em 2003 para familiarizar os professores e administradores com o sistema (o que foi feito), seguida da participação compulsória nos anos subseqüentes. Aplicações futuras influenciarão os incentivos para o desenvolvimento profissional e também as decisões relacionadas com as penalidades por baixo desempenho.

Fonte: Ministério da Educação da Colômbia, “Manual de Evaluación de Desempeño de Docentes y Directivos Docentes,” [www.mineducacion.gov.co/documentos/Manual\\_Evaluacion\\_Docente.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/documentos/Manual_Evaluacion_Docente.pdf).

#### CAIXA 5 - Melhorando a qualidade dos professores na OCDE: conquista, desenvolvimento e retenção de professores eficientes

Cientes de seus problemas comuns para ter professores de qualidade para atender uma população de alunos diversa, 27 nações membros da OCDE—juntamente com Israel e o Chile—iniciaram em 2001 uma atividade conjunta para conquistar, desenvolver e reter os professores eficientes.

A Suécia foi provavelmente o país que obteve melhores resultados. As inovações desse país incluem assegurar que um terço de todos os professores tenham diploma em matemática, ciência ou tecnologia; tratando de que pessoas com boas qualificações em outras profissões ingressem ao magistério e incentivando a homens e imigrantes a se tornarem professores. Atualmente a Suécia dá formação central para todos os futuros professores, assim como uma prática estendida com base no trabalho, e enfoque em métodos científicos e capacidades de pesquisa. Mais de 100 horas por ano são destinadas para a formação em serviço. O país também está desenvolvendo um programa de aconselhamento, onde os professores principiantes trabalham em dupla com os mais experientes. Para assegurar melhores condições de trabalho e reter os profissionais, o tamanho das turmas de alunos foi reduzido e foram recrutados mais ajudantes de professores. As autoridades locais e diretores de escola, mais do que uma autoridade central, são agora totalmente responsáveis pelo planejamento do trabalho dos professores. O esquema de pagamento fixo foi abolido e a remuneração é determinada através de uma negociação individual entre a administração da escola e o professor. Um acordo de cinco anos foi assinado pelo governo e os sindicatos de professores para melhorar as oportunidades de carreira, o recrutamento, a colaboração, o pagamento e as condições de emprego dos professores.

Fonte: Teachers Matter: Attracting, Selecting, and Retaining Effective Teachers, [www.oecd.org](http://www.oecd.org).

“Os sindicatos acreditam que os governos não valorizam as contribuições dos professores... [enquanto] os governos argumentam que os sindicatos de professores não se comportam profissionalmente.”

**Os governos e os sindicatos de professores continuam em conflito.** A tensão significativa e contínua entre os governos e os sindicatos de professores é um dos maiores obstáculos para melhorar a educação na região.

Por um lado, os sindicatos acreditam que os governos não valorizam a contribuição dos professores para a melhoria educacional. Argumentam que os docentes nunca são consultados nas reformas, que têm pouco poder sobre a maneira como as escolas são administradas e geralmente têm pouco apoio nos aspectos mais elementares de sua profissão (por exemplo, formação e supervisão em serviço, planejamento de aula e materiais de ensino). Conseqüentemente, não consideram o governo como um parceiro de confiança no empreendimento educacional.

Por sua vez, os governos argumentam que os sindicatos de professores não se comportam

profissionalmente. Os líderes sindicais se concentram exclusivamente nos temas de salários e da estabilidade no emprego e se resistem às medidas que podem melhorar a qualidade da educação, tais como a avaliação, o pagamento por mérito e a responsabilidade. Uma vez que os governos têm pouco poder real sobre os sindicatos, esses têm que confiar muito na automotivação dessas instituições para ajudá-los a propiciar mudanças—um processo no que não confiam.

A boa notícia é que a coalizão de vários atores, incluindo os sindicatos de professores, já começou a acontecer em alguns países, a fim de discutirem planos comuns para a melhora da qualidade de educação e o profissionalismo. Experiências no Chile e no México mostram uma crescente aceitação da idéia de pagamento por desempenho e avaliação de professores.

#### 4. INVESTIR MAIS POR ALUNO NA PRÉ-ESCOLA, NO ENSINO FUNDAMENTAL E NO ENSINO MÉDIO: C ↑

**O investimento na educação está aumentando.** O gasto público em educação em relação ao produto interno bruto (PIB) aumentou de 2,7 por cento em 1990 para 4,3 por cento em 2002–03 (Figura 11) e está acima da média dos países de renda baixa e média. Se adicionarmos os gastos privados e não formais, a porcentagem é

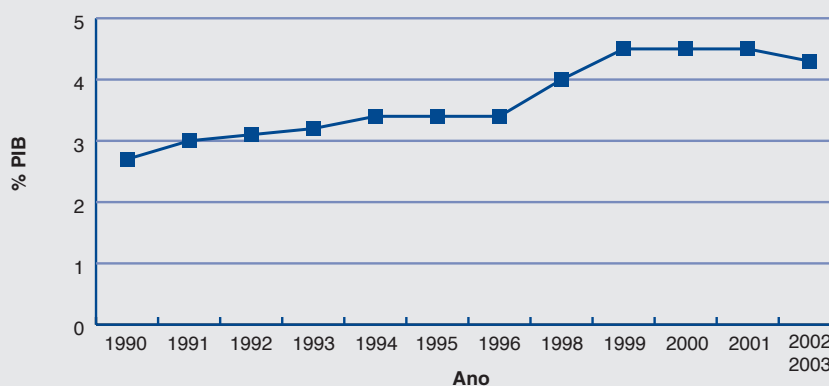
ainda maior—até 10% no Brasil, por exemplo. Os gastos por aluno também cresceram na maioria dos países. Claramente, quase todos os governos estão alocando mais recursos para a educação.

#### Gasto público em educação na América Latina como porcentagem do PIB, 1990-2003

Observação: Os dados de 1997 não estão disponíveis.

Fonte: Banco Mundial, *World Development Indicators 2005* e Banco de dados online do Edstats.

FIGURA 11:





*“As escolas latino-americanas produzem menos aprendizado por dólar gasto do que a maioria das escolas de outros lugares do mundo.”*

### Gasto público por aluno no ensino fundamental (\$PPP), 2002

**Observação:** Os dados referem-se ao gasto público atual por aluno e estão expressos em paridade do poder de compra constante do dólar em 2000 (\$PPP).

**Fonte:** Instituto de Estatística da UNESCO, 2005, Montreal, Comunicação Pessoal.

**O gasto por aluno continua baixo.** Após ajustar as diferenças de custo de vida, os gastos anuais por aluno no ensino fundamental variam de US\$190 na Nicarágua até aproximadamente US\$1.400 no Chile (Figura 12). Embora não exista um número “mágico” de gasto ideal, este valor é consideravelmente mais baixo do que o encontrado nos países da OCDE, onde os gastos ficam por volta de US\$4.800 por aluno. Estas grandes diferenças fora e dentro da região possivelmente afetam a qualidade e a igualdade do ensino.

**O gasto público é ineficiente.** As escolas latino-americanas produzem menos aprendizado por dólar gasto do que a maioria das escolas de outros lugares do mundo. Cada um dos cinco países latino-americanos que participaram na avaliação PISA de 2000 apresentaram resultados de aprendizado inferior ao que seria esperado com base no seu nível de investimento por aluno (Figura 13). Uma análise inicial mostra resultados similares para o desempenho em matemática do México no PISA de 2003.

FIGURA 12:

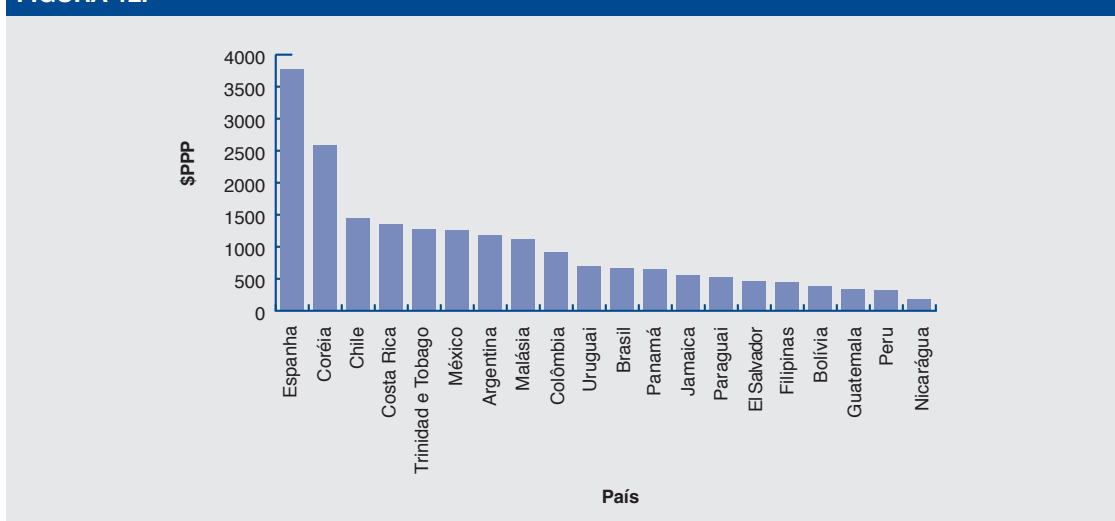
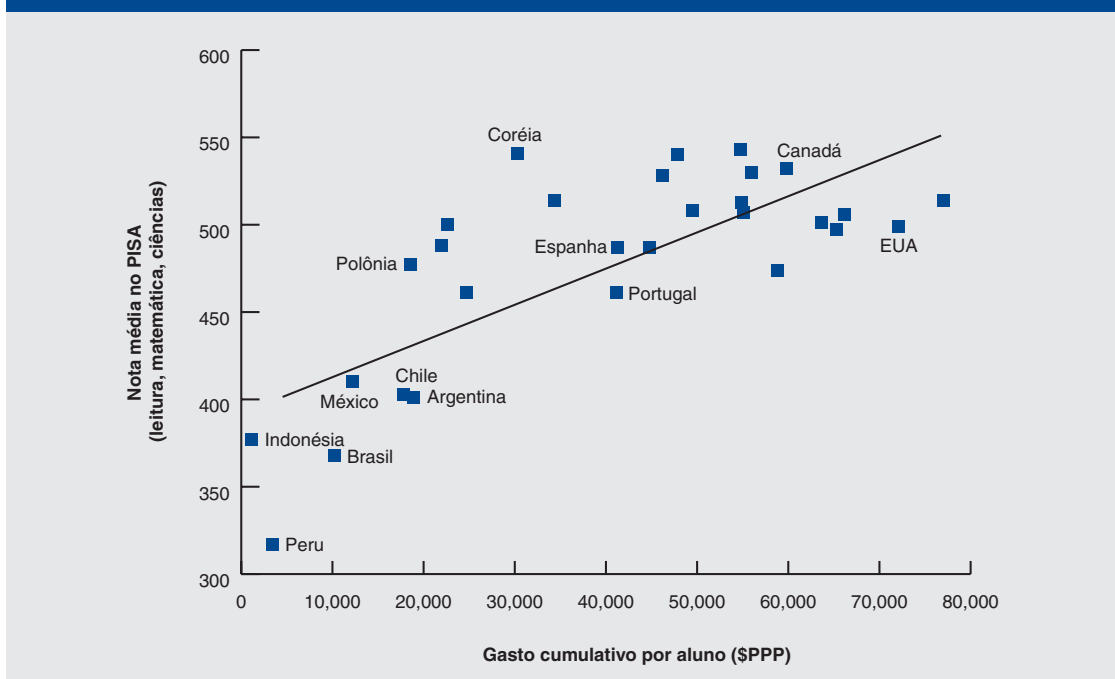


FIGURA 13:



### Desempenho no PISA e gasto por aluno, 2000

**Observação:** A pontuação reflete o desempenho médio dos alunos nas três matérias avaliadas. Os gastos estão calculados em dólares americanos utilizando paridade por poder de compra (\$PPP).

**Fonte:** OCDE/UNESCO-UIS, 2003, Literacy Skills, adaptado da Figura 3.7b, p.113.

“... os recursos públicos para a educação superior favorecem quase automaticamente os mais ricos.”

### Participação dos gastos públicos totais em educação para os 20% mais ricos e mais pobres da população, países selecionados

Observação: Os dados referem-se ao ano mais recente disponível entre 1991 e 2001.

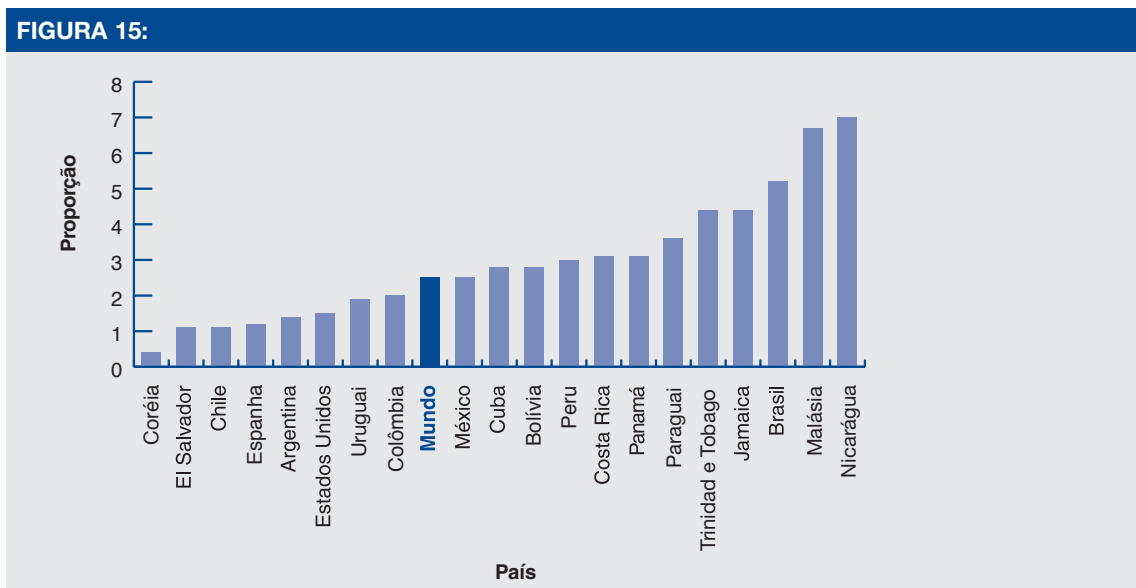
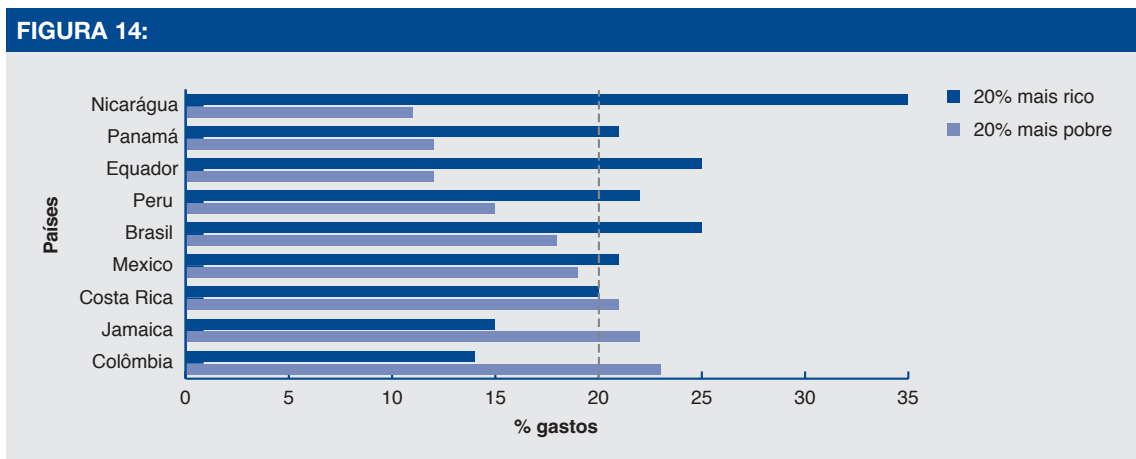
Fonte: Adaptado do Banco Mundial, World Development Report 2004, Tabela 3, p. 256.

Além disso, muitos países pagam professores que não dão aulas: muitos têm cargos administrativos que os mantêm fora das salas de aula e outros mais simplesmente nem aparecem para lecionar. A repetência do ensino fundamental e médio custa à região mais de US\$11 bilhões ao ano, de acordo com estimativas da UNESCO. Poucos países estudam sistematicamente como os gastos em vários insumos e políticas afetam os resultados das aprendizagens, para poder saber quais são os melhores investimentos. Em um mundo de recursos escassos, tais ineficiências representam uma perda importante.

**O gasto público em educação não chega aos mais pobres.** Uma pesquisa recente do Banco Mundial mostrou que para seis entre nove países latino-americanos que têm dados disponíveis, a quinta parte mais pobre da população recebe menos de um quinto de todos os gastos feitos na educação. A desigualdade é particularmente impressionante na Nicarágua, onde a quinta parte mais rica recebe um terço do gasto público em educação, comparado com

apenas um pouco mais de 10% para a quinta parte mais pobre (Figura 14). A Colômbia, Costa Rica e Jamaica são exceções de destaque deste padrão.

Devido a que a maioria dos alunos pobres na América Latina nunca termina o ensino médio, os recursos públicos para a educação superior favorecem quase automaticamente os mais ricos. Embora a proporção esteja diminuindo, este continente ainda gasta, em média, três vezes mais por aluno no nível universitário do que no ensino fundamental; em vários países a proporção é maior ainda. A Nicarágua ocupa o desonroso primeiro lugar, com gastos sete vezes maiores por aluno na universidade do que por cada aluno no ensino fundamental. Em contrapartida, El Salvador e o Chile investem quase o mesmo por aluno nos dois níveis (Figura 15).



## CAIXA 6 - As empresas como parceiras na melhoria da educação

Como parte de uma tendência crescente de responsabilidade social corporativa na região, as empresas estão se tornando defensoras importantes de uma melhor educação. As contribuições das empresas podem ser de várias formas.

### Investindo dinheiro

Muitas empresas dão apoio direto às escolas. Geralmente, isto se concretiza num patrocínio para a escola e para programas de melhora da infra-estrutura, tais como os administrados pela Fundação Coca-Cola e *Lazos-Teleton* no México e a Parceria de Desenvolvimento Global, na Nicarágua. O programa de patrocínio à escola da Fundação Falconbridge na República Dominicana inclui ações para melhorar o desempenho dos professores e fortalecer a participação da comunidade, bem como melhoras na infra-estrutura. Outros programas, como o UNETE, no México e Computadores para Educar, na Colômbia, fornecem recursos do setor privado para a tecnologia. Através dos *Becarios-Tutores* em Honduras, dirigentes empresariais também dão bolsas de estudo para alunos da sexta série que, em troca, ajudam as crianças da primeira série que precisam de um apoio extra.

### Investindo tempo e conhecimento

Algumas empresas fornecem valioso conhecimento técnico para as escolas. Programas como o *Lideres Siglo XXI*, liderado pela *Meals de Colômbia*, na Colômbia e *Impulsa*, no México, enviam diretores administrativos ou executivos de alto escalão para trabalhar diretamente com dirigentes escolares a fim de melhorar as suas capacidades em planejamento estratégico e administração.

### Promovendo políticas

Em alguns poucos países as empresas estão promovendo uma melhor política educacional. Grupos de empresários na República Dominicana, El Salvador, Guatemala, Panamá e Colômbia organizaram campanhas na imprensa para incluir o tema educacional no debate eleitoral e criaram grupos consultivos para ajudar aos ministros da educação e garantir a continuidade dos programas a longo prazo. Também na Colômbia, a iniciativa *Educación Compromiso de Todos* une representantes da mídia, grandes empresas e organizações sem fins lucrativos para monitorar o progresso educacional a curto, médio e longo prazo; tornar as metas educacionais explícitas; quantificar os compromissos, e trazer os tópicos mais importantes em educação à atenção da opinião pública e formadores de opinião.

Fonte: Elaborado pelo PREAL. Para maiores informações sobre o compromisso das empresas com a educação, vide os artigos do jornal Proeducación do PREAL, na página [www.preal.org](http://www.preal.org).

**Serão necessárias novas abordagens.** São necessárias soluções criativas para que um governo possa dar uma educação de qualidade para todas as crianças. A melhoria da eficiência—através da redução da repetência e das ausências do pessoal, por exemplo—é um bom começo. Também é muito importante que os países determinem quais as políticas que têm um bom custo-benefício, para evitar o desperdício de recursos. Programas como o Fundo para Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)—que reorienta as fórmulas de distribuição regional para aumentar os recursos para as áreas mais pobres e rurais do nordeste brasileiro—também podem ensinar muitas coisas. Mais recursos (públicos e privados) serão necessários, particularmente para garantir um nível de aprendizagem aceitável para as crianças pobres.

O setor privado também poderá exercer um papel positivo na melhoria da educação. A prestação de serviços educacionais por particulares, tais como as *“Escolas de Fé y Alegría”* dirigidas pela Igreja Católica nos países andinos, pode ser uma opção de uma estratégia mais ampla de financiamento para a educação. Os líderes empresariais também estão investindo cada vez mais neste campo (**Caixa 6**).

Mas estes recursos adicionais somente valerão a pena se os países conseguirem modificar o contexto e os incentivos com os quais as escolas trabalham. Um aumento dos gastos deve estar atrelado a uma reforma estrutural.

### III. A APRENDIZAGEM EM PRIMEIRO LUGAR

---

*“Os governos deveriam se concentrar no resultado mais importante da educação: o que as crianças aprendem.”*

---

---

*“Responsabilidade... é parte de quase todos os sistemas educacionais bem-sucedidos.”*

---

Prover uma educação de qualidade para todas as crianças exige que os países façam duas mudanças fundamentais nas suas políticas educacionais: (1) fazer do aprendizado a principal medida de sucesso educacional e (2) tornar as escolas responsáveis de atingir os seus objetivos perante os cidadãos.

#### ***O aprendizado como a principal medida do sucesso educacional***

Embora o aprendizado seja o produto mais importante das escolas, a maioria dos países tem se concentrado mais em aumentar os gastos e o número de alunos matriculados, a formação de professores, a construção de escolas, as reformas curriculares e inovações tecnológicas. Todos são insumos do processo educacional—não o resultado dele.

Está na hora de mudar este padrão. Os governos deveriam se concentrar no resultado mais importante da educação: o que as crianças aprendem. Para tal, deveriam seguir os seguintes passos.

#### ***Estabelecer parâmetros claros de aprendizado***

Os países devem definir o que querem que as crianças aprendam. A prioridade deve ser a aprendizagem de conceitos básicos de leitura, escrita, matemática e ciência? Os países devem enfatizar a produção de um domínio conceitual dessas habilidades que permita aos alunos aplicar o aprendizado aos problemas do mundo real? Devem promover a adaptabilidade e a criatividade ou os valores?

Cada país deve tomar essas decisões individualmente, em consulta com todos os setores da sociedade. O resultado deve ser um conjunto de parâmetros educacionais que expliquem claramente o que se espera que as escolas atinjam e quais conquistas (ou fracassos) podem ser medidos. Os países que não sabem o que querem não podem conseguir o que querem.

#### ***Medir regularmente o aprendizado dos alunos***

Colocar o aprendizado em primeiro lugar exige que os países estabeleçam sólidos sistemas de avaliações nacionais que monitorem regularmente o progresso no cumprimento dos parâmetros educacionais. As principais políticas incluem:

- Dar apoio político e financeiro adequado para os exames,
- Ajustar as avaliações aos parâmetros nacionais,
- Instaurar programas de avaliação em instituições que não estão vinculadas a políticas partidárias,

- Testar os alunos anualmente em pelo menos um conjunto de matérias principais—tais como a matemática e a leitura—para identificar aqueles que não estão tendo um progresso adequado, e dar-lhes toda a atenção que necessitam para melhorar, e
- Divulgar amplamente os resultados das avaliações para o público num formato compreensível.

#### ***Participar em pelo menos uma avaliação global de aproveitamento dos alunos***

Embora as avaliações globais de aproveitamento sejam essenciais para medir o progresso nacional, muitos governos não participam porque temem a publicidade negativa que as notas baixas possam gerar, ou argumentam que são muito caras.

Ambos os argumentos devem ser combatidos. As avaliações internacionais de aproveitamento dos alunos estabelecem um parâmetro importante para analisar o progresso nacional. Se as notas forem baixas, os países poderão utilizá-las para dar o sinal de alarme e mobilizar o apoio público para fazer as mudanças necessárias. Os custos das avaliações internacionais são relativamente baixos se comparados com a quantia que os governos já gastam na educação. Os investimentos no controle de qualidade são fundamentais para uma boa administração.

#### ***Tornar as escolas responsáveis perante pais, empresários e cidadãos***

Os governos precisam estabelecer relações de responsabilidade entre cidadãos, políticos, legisladores e prestadores de serviços, com objetivos claros, recursos adequados, provedores capazes e motivados, avaliações de progresso, recompensas e punições.

Responsabilidade—estabelecer metas e responsabilizar alunos, pais, professores, diretores e ministros pelos resultados—é parte de quase todos os sistemas educacionais bem-sucedidos (**Caixa 7**). Esta pode adquirir formas diferentes, mas todas têm um denominador em comum: os principais atores têm fortes incentivos para cumprir as suas obrigações e desempenhar a sua função da melhor maneira possível.

Infelizmente, o sentido de responsabilidade geralmente está ausente na educação latino-americana. A maioria das escolas e dos ministros não assume a sua responsabilidade perante a sociedade civil. As metas são parcamente especificadas e difíceis de mensurar.

## CAIXA 7 - A responsabilidade melhora as notas nas avaliações?

Embora a verdadeira responsabilidade inclua mais do que uma avaliação, o debate geralmente se concentra em se as avaliações e outros incentivos (conseqüências) ajudam ou atrapalham o aprendizado. Os opositores argumentam que se concentrar em incentivos desestimula a utilização das avaliações como uma ferramenta de melhoria e traz conseqüências negativas não intencionais (estudar para a prova, “punição” desproporcional às escolas com alunos pobres e minorias, maior taxa de repetência e evasão). Os defensores argumentam que as avaliações e outros incentivos aumentam a importância que escolas atribuem ao aprendizado e ajudam a garantir que todas as crianças que precisam de ajuda irão obtê-la. Quem está certo? Provavelmente ambos os lados.

Desde o final da década de 80 os Estados Unidos implementaram vários sistemas de responsabilidade escolar. Nos estados onde as avaliações de conclusão de curso foram introduzidas, várias pesquisas detectaram aumentos nas taxas de evasão e repetência, especialmente entre os alunos com baixo aproveitamento e das minorias. No entanto, no Texas, as taxas de repetência se estabilizaram e as taxas de conclusão de curso começaram crescer alguns anos depois da implementação da avaliação final. Os pesquisadores não têm certeza se isso aconteceu porque as provas eram “fáceis,” ou porque os alunos melhoraram o seu aproveitamento, ou porque o estado do Texas também aumentou simultaneamente os seus gastos em educação, ou devido a algum outro fator.

Um estudo de 2002 baseado nos resultados da avaliação nacional nos Estados Unidos detectou que os estados com sistemas de responsabilidade mais rígidos\* testemunharam maior avanço nas notas em matemática, para os alunos com alto e baixo aproveitamento, independentemente de raça ou de etnia. Esse avanço foi ainda mais notável em escolas de ensino médio do que em escolas de ensino fundamental. Esses resultados foram comprovados após terem sido ajustados de possíveis vieses (se foram incluídos alunos especiais e alunos com conhecimento limitado da língua inglesa) e fatores de contexto (proporção de alunos de minorias, população e renda por aluno) que influenciam quais os estados que adotam medidas de responsabilidade mais rígidas e também podem fazer com que o aprendizado aumente independentemente das medidas de responsabilidade.

Os efeitos a longo prazo da responsabilidade no aprendizado são menos claros e são necessários mais estudos. No entanto, um maior foco no aprendizado e nas decisões tomadas com base em dados levantados no debate sobre a responsabilidade são passos na direção certa.

*\*A força de um sistema de responsabilidade foi classificada em uma escala de 0 a 5 com base no grau de pressão externa sobre as escolas para melhorar o aproveitamento dos alunos. Os estados com 0 não adotam nenhuma avaliação nem padrões ou parâmetros nacionais; enquanto que os estados que recebem 5 avaliam os alunos no primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, punem fortemente ou recompensam as escolas com base nos resultados das avaliações e exigem um teste de conclusão do ensino médio para obtenção do diploma.*

Fonte: Carnoy e Loeb, 2004.

Os testes de mensuração de conhecimentos não são freqüentes e seus resultados não são conhecidos amplamente. Os professores raramente são avaliados, nunca são demitidos e ganham o mesmo, quer trabalhem bem, quer trabalhem mal. Os clientes das escolas—alunos, pais e empresários—têm poucas informações sobre como as escolas estão e quase nenhum poder para fazer uma mudança.

Tornar as escolas responsáveis é um processo complexo, que tem cinco elementos básicos:

- **Parâmetros.** Os países precisam deixar claro o que esperam de alunos, professores e escolas, estabelecendo padrões ou parâmetros claros e adequados.
- **Informações.** Os clientes da educação, incluindo as escolas, os pais, líderes comunitários e empresários, precisam ter informações confiáveis sobre o desempenho dos alunos, das escolas e os passos que estão sendo dados em direção à melhoria.
- **Conseqüências.** Para que o processo de responsabilidade funcione, devem ser estabelecidas conseqüências para o cumprimento (ou não) dos objetivos, incluindo recompensas por um bom

aproveitamento e penalidades por baixo desempenho.

- **Autoridade.** Escolas, comunidades e pais devem ter a autoridade necessária para tomarem decisões e implementarem mudanças. Se não puderem fazer isso, não tem muito sentido pedir-lhes que trabalhem para só ter uns resultados medíocres.
- **Capacidade.** Professores, diretores e escolas precisam ter a capacidade adequada e os recursos para atingir os parâmetros que seu país estabeleceu, incluindo financiamento, formação, autonomia e apoio apropriados.

Os países precisam reconhecer que colocar as crianças na escola não é suficiente. Também precisam dar-lhes as habilidades acadêmicas, pessoais e sociais para que tenham sucesso no mundo de hoje. Ao tornar o aprendizado a principal medida do sucesso educacional e as escolas responsáveis perante os cidadãos do cumprimento dos objetivos educacionais, os governos poderão dar um passo na direção de uma educação de qualidade para todas as crianças.

# APÊNDICE

## CONTEXTO

Tabela A.1- Indicadores sociais e econômicos básicos, 2002 - 2003. . . . .	27
--	----

## MATRÍCULA

Tabela A.2- Taxa líquida de matrícula no ensino fundamental e médio, por país, 1995 e 2003 . . . . .	28
Tabela A.3- Taxa bruta de matrícula na pré-escola e no ensino superior, por país, 1995 e 2003 . . . . .	29

## CONCLUSÃO

Tabela A.4- Porcentagem da população com idade entre 15 e 24 anos com pelo menos 6 anos de escolaridade, por região urbano-rural, 1990 - 2002. . . . .	30
--	----

## DESEMPENHO

Tabela A.5- Porcentagem de estudantes nos níveis mais alto e mais baixo de proficiência em leitura, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Programme for International Student Assessment-PISA), 2000 e 2003. . . . .	31
Tabela A.6- Notas em matemática no PISA, 2000 e 2003 . . . . .	32
Tabela A.7- Nota média de proficiência em ciências, PISA, 2000 e 2003. . . . .	33
Tabela A.8- Resultados PISA em relação ao PIB e gastos em educação, 2000. . . . .	34
Tabela A.9- Notas dos alunos da oitava série no Estudo Internacional de Tendências em Matemática e Ciências (Trends in International Mathematics and Science Study-TIMSS), 2003 . . . . .	35
Tabela A.10- Proficiência dos alunos da quarta série no Estudo de Progresso Internacional de Capacidade em Leitura (Progress in International Reading Literacy Study-PIRLS), 2001 . . . . .	35

## AVALIAÇÃO

Tabela A.11- Participação em avaliações internacionais, 1995-2005 . . . . .	36
---	----

## EQÜIDADE

### *Diferenças de renda*

Tabela A.12- Diferenças em taxas de matrícula escolar entre os quintis mais ricos e mais pobres (%), por idade, 1990 - 2001 . . . . .	37
Tabela A.13- Diferença na média de anos de escolaridade entre os quintis mais ricos e mais pobres, por idade, 1990 - 2001 . . . . .	38
Tabela A.14- Desempenho na escala de proficiência em leitura combinada do PISA, por quartis nacionais de taxa de renda familiar, 2000. . . . .	38

### *Diferenças Étnico-Raciais*

Figura A.1- População que completou mais do que o ensino fundamental por raça, etnicidade e sexo . . . . .	39
--	----

## GÊNERO

Tabela A.15- Taxa líquida de matrícula no ensino fundamental e médio (%), por sexo, 1995 e 2002. . . . .	39
Tabela A.16- Taxa bruta de matrícula na pré-escola e no ensino superior (%), por sexo, 1995-1996 e 2002 . . . . .	40
Tabela A.17- Taxa (%) de alfabetização de jovens (15-24), por sexo, 1995 e 2002 . . . . .	40
Tabela A.18- Ensino fundamental completo (%), por sexo, 1995 e 2003 . . . . .	40

## PROFESSORES

Figura A.2- Salários anuais estatutários de professores, professores experientes no ensino fundamental público, US\$(PPP), 1998 e 2002 . . . . .	41
Tabela A.19- Salários anuais estatutários de professores em escolas públicas com treinamento mínimo, US\$(PPP), 2002 . . . . .	41
Tabela A.20- Professores treinados (como % do total), 2003. . . . .	42
Tabela A.21- Organização do tempo de trabalho dos professores, 2002. . . . .	42

## FINANÇAS

Figura A.3- Gasto em educação pública como porcentagem do PIB por país, 1995 e 2002. . . . .	43
Tabela A.22- Gastos públicos em educação (como porcentagem dos gastos totais do governo), 1996 e 2003. . . . .	43

## CONTEXTO

**Tabela A.1. Indicadores sociais e econômicos básicos, 2002-2003**

	População (milhões) 2003	Taxa média anual de crescimento populacional (%) 1975-2002	População abaixo de 15 anos (% do total) 2003	PIB per capita (PPP) 2003	Expectativa de vida ao nascido (anos) 2003	Alfabetização adultos (% idades 15+) 2002
Canadá	32,0	1,1	18,2	30.677	79,3	s/d
Espanha	41,0	0,5	15,0	22.391	79,2	97,7
Estados Unidos	291,0	1,0	21,0	37.562	77,4	s/d
Argentina	36,8	1,4	27,0	12.106	74,5	97,0
Belize	0,3	2,3	37,7	6.950	71,2	76,9
Bolívia	8,8	2,2	38,4	2.587	64,1	86,7
Brasil	176,6	1,8	27,5	7.790	68,7	86,4
Chile	15,8	1,5	26,9	10.274	76,4	95,7
Colômbia	44,6	2,0	31,8	6.702	71,9	92,1
Costa Rica	4,0	2,6	29,8	9.606	78,6	95,8
Cuba	11,3	0,7	20,3	s/d	76,9	96,9
El Salvador	6,5	1,6	34,7	4.781	71,0	79,7
Equador	13,0	2,3	32,7	3.641	71,0	91,0
Guatemala	12,3	2,6	42,5	4.148	66,1	69,9
Haiti	8,4	1,9	39,0	1.742	51,9	51,9
Honduras	7,0	3,0	40,8	2.665	66,1	80,0
Jamaica	2,6	1,0	29,7	4.104	75,8	87,6
México	102,3	2,0	32,3	9.168	73,6	90,5
Nicarágua	5,5	2,8	40,9	3.262	68,8	76,7
Panamá	3,0	2,1	30,0	6.854	75,0	92,3
Paraguai	5,6	2,9	38,4	4.684	71,0	91,6
Peru	27,1	2,1	33,0	5.260	70,0	85,0
Rep. Dominicana	8,7	2,0	32,0	6.823	67,1	84,4
Trinidad e Tobago	1,3	0,9	23,7	10.766	72,3	98,5
Uruguai	3,4	0,7	24,4	8.280	75,4	97,7
Venezuela	25,7	2,5	32,2	4.919	73,9	93,1
China	1288,4	1,2	23,6	5.003	70,8	90,9
Coréia	47,9	1,1	20,7	17.971	74,2	97,9
Índia	1064,4	1,9	32,4	2.892	63,4	61,3
Indonésia	214,7	1,8	29,7	3.361	66,9	87,9
Malásia	24,8	2,5	33,0	9.512	73,0	88,7
Tailândia	62,0	1,5	22,9	7.595	69,3	92,6

**Observação:** O PIB per capita está em dólares internacionais (paridade de poder de compra - PPP). s/d=sem dados

**Fontes:** Banco Mundial, *World Development Indicators 2005*; e UNDP *Human Development Report 2004*, Tabela 5, p.152 para a Taxa Média Anual de Crescimento Populacional.



## MATRÍCULA

**Tabela A.2 - Taxa líquida de matrícula no ensino fundamental e médio, por país, 1995 e 2003**

Fundamental			Médio		
	1995	2003		1995	2003
Panamá	95	100	Canadá	92	98
Peru	91	100	Espanha	94	94
Canadá	95	100	Coréia	96	87
Espanha	100	100	Cuba	82	86
Equador	92	100	Estados Unidos	89	85
Coréia	99	100	Argentina	59	81
Belize	99	99	Chile	55	79
México	100	99	Jamaica	64	75
Brasil	90	97	Brasil	19	72
Bolívia	s/d	95	Uruguai	s/d	72
Jamaica	100	95	Bolívia	29	71
China	98	95	Trinidad e Tobago	65	70
Malásia	91	95	Malásia	s/d	69
<b>AMÉRICA LATINA</b>	<b>91</b>	<b>95</b>	Belize	s/d	69
Cuba	99	93	Peru	53	69
Estados Unidos	96	93	<b>AMÉRICA LATINA</b>	<b>33</b>	<b>64</b>
República Dominicana	81	92	Panamá	51	63
Indonésia	97	92	México	46	60
Paraguai	89	92	Venezuela	20	59
Venezuela	82	91	Colômbia	50	54
Trinidad e Tobago	88	91	Costa Rica	43	50
Costa Rica	92	90	Paraguai	33	50
Uruguai	95	90	Equador	s/d	50
El Salvador	79	90	El Salvador	21	49
Colômbia	85	87	Nicarágua	26	39
Honduras	90	87	República Dominicana	22	36
Guatemala	69	87	Guatemala	19	30
Chile	86	86	Honduras	21	s/d
Tailândia	s/d	86			
Nicarágua	83	85			
Índia	s/d	83			

**Observação:** Os dados referem-se ao ano mais próximo da data utilizada, com uma diferença máxima de um ano. Os dados para o ensino médio de 1995 e 2003 não são diretamente comparáveis devido à mudanças na definição internacional de matrícula no ensino médio em 1997. s/d=sem dados

**Fontes:** Dados para 1995: PREAL, 2001, Ficando para Trás, Tabela A.2, p.29; Banco de dados Edstats online do Banco Mundial para média da China e da América Latina. Dados para 2003: Banco Mundial, World Development Indicators 2005; Global Education Digest 2005 para Belize.



## MATRÍCULA

**Tabela A.3 - Taxa bruta de matrícula na pré-escola e no ensino superior, por país, 1995 e 2003**

Pré-Escola			Superior		
	1995	2003		1995	2003
Cuba	95	115	Coréia	52	85
Espanha	72	106	Estados Unidos	81	81
Malásia	48	89	Espanha	48	59
Jamaica	79	87	Canadá	88	58
Tailândia	57	86	Argentina	38	56
Coréia	84	83	Panamá	30	43
México	71	76	Chile	28	42
Equador	51	74	Venezuela	28	40
Brasil	57	67	Bolívia	24	39
Trinidad e Tobago	12	66	Tailândia	20	37
Canadá	64	65	Uruguai	28	37
Uruguai	41	63	Cuba	13	34
Argentina	52	61	República Dominicana	22	34
Estados Unidos	70	61	Peru	27	32
<b>AMÉRICA LATINA</b>	<b>48</b>	<b>61</b>	Malásia	12	27
Peru	36	60	<b>MUNDO</b>	<b>18</b>	<b>26</b>
Panamá	68	56	<b>AMÉRICA LATINA</b>	<b>19</b>	<b>25</b>
Venezuela	42	53	Colômbia	15	24
Chile	96	49	México	15	21
El Salvador	30	49	Costa Rica	31	20
Bolívia	40	47	Paraguai	10	19
Costa Rica	68	41	Brasil	13	18
Colômbia	27	37	Nicarágua	11	18
<b>MUNDO</b>	<b>34</b>	<b>36</b>	El Salvador	19	17
China	29	36	Jamaica	8	17
<b>LESTE ASIÁTICO E PACÍFICO</b>	<b>28</b>	<b>36</b>	<b>LESTE ASIÁTICO E PACÍFICO</b>	<b>7</b>	<b>15</b>
República Dominicana	31	34	Indonésia	11	15
Índia	5	30	Honduras	11	15
Paraguai	45	30	China	5	13
Nicarágua	18	28	Índia	7	11
Guatemala	35	27	Guatemala	8	9
Honduras	14	21	Trinidad e Tobago	8	9
Indonésia	18	20	Equador	18	s/d

**Observação:** Os dados referem-se ao ano mais próximo da data utilizada, com uma diferença máxima de dois anos. Como a matrícula geral inclui alunos abaixo e acima das idades oficiais para a educação de pré-escolar ou superior, são possíveis taxas acima de 100%. Os dados do nível superior para 1995 e 2003 não são diretamente comparáveis devido à mudanças na definição internacional de matrícula de superior em 1997. s/d=sem dados

**Fonte:** Dados para 1995: Banco de dados Edstats online do Banco Mundial. Dados para 2003: Banco Mundial, World Development Indicators 2005.

## CONCLUSÃO

**Tabela A.4. Porcentagem da população com idade entre 15 e 24 anos com pelo menos 6 anos de escolaridade, por região urbano - rural, 1990 - 2002**

	Urbano			Rural		
	1990	1995	2002	1990	1995	2002
Argentina a/	97	96	97	s/d	s/d	s/d
Bolívia	s/d	88	91	s/d	52	56
Brasil	59	59	79	21	22	46
Chile	94	96	98	83	86	94
Colômbia	78	82	87	40	44	54
Costa Rica	91	91	93	80	79	81
El Salvador	s/d	79	86	s/d	40	57
Equador	94	95	94	s/d	s/d	85
Guatemala	66	75	81	24	33	44
Honduras	76	80	84	42	54	55
México a/	92	93	94	69	74	85
Nicarágua	s/d	75	80	s/d	31	40
Panamá	94	95	97	84	84	80
Paraguai	93	92	93	s/d	s/d	68
Peru	s/d	s/d	95	s/d	s/d	80
Rep. Dominicana	s/d	80	89	s/d	59	74
Uruguai	96	97	97	s/d	s/d	s/d
Venezuela b/	90	90	91	61	62	s/d

**Observação:** Os dados referem-se ao ano mais recente, com uma diferença máxima de dois anos em relação à data utilizada, exceto se houver outra anotação. Os dados da Guatemala para 1995 são de 1998. Os dados da Colômbia rural de 2002 são de 1999. A Argentina inclui somente a Grande Buenos Aires. Paraguai inclui somente Assunção.

a/ Iniciado em 1996 no México e em 1997 na Argentina, os dados permitem o cálculo do número de anos de estudo. Dados anteriores estimados com base nas categorias: fundamental incompleto, fundamental completo, médio incompleto, médio completo e superior.

b/ Iniciado em 1997, o desenho do estudo não permite desagregação urbano-rural. Portanto, os dados refletem totais nacionais.

s/d=sem dados

Fonte: CEPAL, *Panorama Social 2004, Tabela 29, Anexo.*

## DESEMPENHO

**Tabela A.5. Porcentagem de estudantes nos níveis mais alto e mais baixo de proficiência em leitura, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Programme for International Student Assessment-PISA), 2000 e 2003**

	2000			2003			
	Nota média	% notas iguais ou abaixo do nível 1	% no nível 5	Nota média	% notas iguais ou abaixo do nível 1	% no nível 5	
Finlândia	546	7	18	Finlândia	543	6	15
Canadá	534	9	17	Coréia	534	7	12
Nova Zelândia	529	14	19	Canadá	528	10	13
Austrália	528	12	18	Liechtenstein	525	10	13
Irlanda	527	11	14	Austrália	525	12	15
Coréia	525	6	6	Nova Zelândia	522	16	16
Hong Kong	525	9	10	Irlanda	515	11	9
Reino Unido	523	13	16	Suécia	514	13	11
Japão	522	10	10	Holanda	513	12	9
Suécia	516	13	11	Hong Kong	510	12	6
Áustria	507	15	9	Bélgica	507	18	13
Islândia	507	15	9	Noruega	500	18	10
Bélgica	507	19	12	Suíça	499	17	8
França	505	15	9	Japão	498	19	10
Noruega	505	18	11	Polônia	497	17	8
Estados Unidos	504	18	12	França	496	18	7
<b>Média OCDE</b>	<b>500</b>	<b>18</b>	<b>10</b>	Estados Unidos	495	19	9
Dinamarca	497	18	8	<b>Média OCDE</b>	<b>494</b>	<b>19</b>	<b>8</b>
Suíça	494	20	9	Dinamarca	492	17	5
Espanha	493	16	4	Islândia	492	19	7
Rep. Tcheca	492	18	7	Letônia	491	18	6
Itália	487	19	5	Austria	491	21	8
Alemanha	484	23	9	Alemanha	491	22	10
Liechtenstein	483	22	5	Rep. Tcheca	489	19	6
Hungria	480	23	5	Hungria	482	21	5
Polônia	479	15	6	Espanha	481	21	5
Grécia	474	24	5	Luxemburgo	479	23	5
Portugal	470	27	4	Portugal	478	22	8
Federação Russa	462	27	3	Itália	476	24	5
Letônia	458	31	4	Grécia	472	25	6
Israel	452	33	4	Eslováquia	469	25	4
Luxemburgo	441	35	2	Federação Russa	442	34	2
Tailândia	431	37	1	Turquia	441	37	4
Bulgária	430	40	2	<b>Uruguai</b>	<b>434</b>	<b>40</b>	<b>5</b>
<b>México</b>	<b>422</b>	<b>44</b>	<b>1</b>	Tailândia	420	44	1
<b>Argentina</b>	<b>418</b>	<b>44</b>	<b>2</b>	Sérvia	412	47	0
<b>Chile</b>	<b>410</b>	<b>48</b>	<b>1</b>	<b>Brasil</b>	<b>403</b>	<b>50</b>	<b>2</b>
<b>Brasil</b>	<b>396</b>	<b>56</b>	<b>1</b>	<b>México</b>	<b>400</b>	<b>52</b>	<b>1</b>
Macedônia	373	63	0	Indonésia	382	63	0
Indonésia	371	69	0	Tunísia	375	63	0
Albânia	349	70	0				
<b>Peru</b>	<b>327</b>	<b>80</b>	<b>0</b>				

**Observação:** Nível 1 (baixa proficiência): 335-407 pontos. Os estudantes neste nível só fazem conexões simples entre o texto e conhecimento usual de rotina e reconhecem temas explícitos em um texto. Os estudantes que pontuam abaixo do nível 1 provavelmente conseguem ler de forma técnica, mas apresentam dificuldades sérias para usar a leitura como ferramenta efetiva para avançar e expandir seus conhecimentos e capacidades em outras áreas. Nível 5 (proficiência alta): mais de 625 pontos. Os estudantes neste nível demonstram um entendimento completo e detalhado de um texto, podem inferir informação inserida em um texto, e conseguem avaliar criticamente e fazer conjecturas sobre o que lêem.

**Fonte:** Dados para 2000: OCDE/UNESCO, 2003, *Literacy Skills*, Tabela 2.1.a, p.274. Dados para 2003: OCDE, 2004, *Learning*, Anexo Tabela 6.1, p.443.

## DESEMPENHO

### Tabela A.6 - Notas em matemática no PISA, 2000 e 2003

	Nota média (2000)	Nota média (2003)	% igual ou abaixo do nível1 (2003)	% no nível 6 (2003)
Hong Kong-China	560	550	10	11
Finlândia	536	544	7	7
Coréia	547	542	10	8
Holanda	m	538	11	7
Liechtenstein	514	536	12	7
Japão	557	534	13	8
Canadá	533	532	10	6
Bélgica	520	529	17	9
Macau-China	...	527	11	5
Suíça	529	527	15	7
Austrália	533	524	14	6
Nova Zelândia	537	523	15	7
Rep. Tcheca	498	516	17	5
Islândia	514	515	15	4
Dinamarca	514	514	15	4
França	517	511	17	4
Suécia	510	509	17	4
Áustria	515	506	19	4
Irlanda	503	503	17	2
Alemanha	490	503	22	4
<b>Média. OCDE</b>	<b>500</b>	<b>500</b>	<b>21</b>	<b>4</b>
Eslováquia	...	498	20	3
Noruega	499	495	21	3
Luxemburgo	441	493	22	2
Polônia	470	490	22	2
Hungria	488	490	23	3
Espanha	476	485	23	1
Letônia	463	483	24	2
Estados Unidos	493	483	26	2
Federação Russa	478	468	30	2
Portugal	454	466	30	1
Itália	457	466	32	2
Grécia	447	445	39	1
Sérvia	...	437	42	0
Turquia	...	423	52	2
<b>Uruguai</b>	<b>...</b>	<b>422</b>	<b>48</b>	<b>1</b>
Tailândia	432	417	54	0
<b>México</b>	<b>387</b>	<b>385</b>	<b>66</b>	<b>0</b>
Indonésia	367	360	78	0
Tunísia	...	359	78	0
<b>Brasil</b>	<b>334</b>	<b>356</b>	<b>75</b>	<b>0</b>
Reino Unido	529	m	m	m
Israel	503	...	...	...
Tailândia	432	...	...	...
Bulgária	430	...	...	...
<b>Argentina</b>	<b>388</b>	...	...	...
<b>Chile</b>	<b>384</b>	...	...	...
Albânia	381	...	...	...
Macedônia	381	...	...	...
<b>Peru</b>	<b>292</b>	...	...	...

**Observação:** m- O país participou, mas a sua taxa de resposta foi muito baixa como para garantir a comparabilidade. As reticências indicam que o país não participou em um dado ano.

Nível 1 (baixa proficiência): 358-420 pontos. Os estudantes neste nível conseguem responder as questões onde toda a informação necessária está presente e as perguntas estão claramente definidas. Os estudantes com pontuação abaixo do nível 1 não são necessariamente incapazes de realizar qualquer operação matemática, mas não conseguem utilizar a capacidade necessária em matemática para realizar as tarefas mais simples de PISA.

Nível 6 (alta proficiência): mais de 670 pontos. Os estudantes neste nível são capazes de reflexão e de raciocínio matemático avançado, e dominam relações matemáticas formais, resolução e modelagem de problemas complexos, e comunicação clara de argumentos e interpretações dos resultados.

**Fonte:** Dados para 2000: OCDE/UNESCO, 2003, *Literacy Skills*, Tabela 3.3 p.287. Dados para 2003: OCDE, 2004, *Learning*, Figura 2.5c e Tabela 2.5a, p. 254.

## DESEMPENHO

**Tabela A.7 - Nota média de proficiência em ciências, PISA, 2000 e 2003**

	2000	2003
Finlândia	538	548
Japão	550	548
Hong Kong	541	539
Coréia	552	538
Austrália	528	525
Liechtenstein	476	525
Macau-China	...	525
Holanda	m	524
Rep. Tcheca	511	523
Nova Zelândia	528	521
Canadá	529	519
Suíça	496	513
França	500	511
Bélgica	496	509
Suécia	512	506
Irlanda	513	505
Hungria	496	503
Alemanha	487	502
<b>Média OCDE</b>	<b>500</b>	<b>500</b>
Polônia	483	498
Islândia	496	495
Eslováquia	...	495
Áustria	519	491
Estados Unidos	499	491
Letônia	460	489
Federação Russa	460	489
Espanha	491	487
Itália	478	486
Noruega	500	484
Luxemburgo	443	483
Grécia	461	481
Dinamarca	481	475
Portugal	459	468
<b>Uruguai</b>	<b>...</b>	<b>438</b>
Sérvia	...	436
Turquia	...	434
Tailândia	436	429
<b>México</b>	<b>422</b>	<b>405</b>
Indonésia	393	395
<b>Brasil</b>	<b>375</b>	<b>390</b>
Tunísia	...	385
Reino Unido	532	m
Bulgária	448	...
Israel	434	...
<b>Chile</b>	<b>415</b>	<b>...</b>
Macedônia	401	...
<b>Argentina</b>	<b>396</b>	<b>...</b>
Albânia	376	...
<b>Peru</b>	<b>333</b>	<b>...</b>

**Observação:** m- O país participou, mas a sua taxa de resposta foi muito baixa para assegurar a comparabilidade. As reticências indicam que o país não participou em um dado ano.

Escala: os níveis de proficiência detalhados para ciências não estarão disponíveis até o teste de 2006.

Entretanto, pontuação próxima a 400 indica que os estudantes conseguem, de forma geral, recordar somente o conhecimento científico simples factual, e o utilizam para tirar conclusões, enquanto estudantes com pontuação perto de 700 pontos conseguem criar ou usar modelos conceituais para fazer previsões, analisar investigações científicas e dados, e avaliar pontos de vista alternativos.

**Fonte:** Dados para 2000: OCDE/UNESCO, 2003, *Literacy Skills*, Tabela 3.3 p.287. Dados para 2003: OCDE, 2004, *Learning*, anexo Tabela 6.6.

## DESEMPENHO

**Tabela A.8 - Resultados PISA em relação ao PIB e gastos em educação, 2000**

	Nota média combinada conhecimento leitura	Nota média conhecimento matemática	Nota média conhecimento científico	Nota média nas três áreas	PIB per capita (\$PPP) 2000	Gastos acumulado em instituições educacionais por estudante (\$PPP) 1999
Albânia	349	381	376	369	3.506	s/d
Alemanha	484	490	487	487	26.139	44.800
<b>Argentina</b>	<b>418</b>	<b>388</b>	<b>396</b>	<b>401</b>	<b>12.377</b>	<b>18.893</b>
Austrália	528	533	528	530	26.325	55.987
Áustria	507	515	519	514	28.070	77.027
Bélgica	507	520	496	508	26.392	49.489
<b>Brasil</b>	<b>396</b>	<b>334</b>	<b>375</b>	<b>368</b>	<b>7.625</b>	<b>10.269</b>
Bulgária	430	430	448	436	5.710	s/d
Canadá	534	533	529	532	28.130	59.808
<b>Chile</b>	<b>410</b>	<b>384</b>	<b>415</b>	<b>403</b>	<b>9.417</b>	<b>17.820</b>
Coréia	525	547	552	541	15.186	30.246
Dinamarca	497	514	481	497	28.755	65.244
Espanha	493	476	491	487	20.195	41.267
Estados Unidos	504	493	499	499	34.602	72.119
Federação Russa	462	478	460	467	8.377	s/d
Finlândia	546	536	538	540	25.357	47.854
França	505	517	500	507	25.090	55.086
Grécia	474	447	461	461	15.885	24.671
Hong Kong	525	560	541	542	25.153	s/d
Hungria	480	488	496	488	12.204	21.997
Indonésia	371	367	393	377	3.043	1.164
Irlanda	527	503	513	514	28.285	34.329
Islândia	507	514	496	506	28.143	s/d
Israel	452	433	434	440	20.131	s/d
Itália	487	457	478	474	25.095	58.868
Japão	522	557	550	543	26.011	54.737
Letônia	458	463	460	460	7.045	s/d
Liechtenstein	483	514	476	491	s/d	s/d
Luxemburgo	441	446	443	443	48.239	s/d
Macedônia	373	381	401	385	5.086	s/d
<b>México</b>	<b>422</b>	<b>387</b>	<b>422</b>	<b>410</b>	<b>9.117</b>	<b>12.189</b>
Noruega	505	499	500	501	36.242	63.599
Nova Zelândia	529	537	528	531	20.372	s/d
<b>Peru</b>	<b>327</b>	<b>292</b>	<b>333</b>	<b>317</b>	<b>4.799</b>	<b>3.479</b>
Polônia	479	470	483	477	9.547	18.586
Portugal	470	454	459	461	16.780	41.166
Reino Unido	523	529	532	528	24.964	46.175
Rep. Tcheca	492	498	511	500	13.806	22.606
Suécia	516	510	512	513	26.161	54.845
Suíça	494	529	496	506	29.617	66.214
Tailândia	431	432	436	433	6.402	s/d
<b>OCDE média</b>	<b>500</b>	<b>500</b>	<b>500</b>	<b>500</b>	<b>s/d</b>	<b>s/d</b>

**Observação:** Os dados do Brasil, Grécia, Hungria, Itália, Portugal, e Suíça somente incluem os gastos públicos. Os dados de gastos acumulados para a Indonésia são de 2000. Os dados dos Estados Unidos incluem somente gastos públicos e privados independentes. s/d=sem dados

**Fonte:** OCDE/UNESCO, 2003, *Literacy Skills*, anexo tabela 3.3, p. 287.

## DESEMPENHO

**Tabela A.9 - Notas dos alunos da oitava série no Estudo Internacional de Tendências em Matemática e Ciências (Trends in International Mathematics and Science Study-TIMSS), 2003**

	Matemática	Ciências
Cingapura	605	578
Coréia	589	558
Hong Kong	586	556
Taipei Chinês	585	571
Japão	570	552
Bélgica-FI	537	516
Holanda	536	536
Estônia	531	552
Hungria	529	543
Letônia	508	512
Federação Russa	508	514
Malásia	508	510
Eslováquia	508	517
Austrália	505	527
Estados Unidos	504	527
Lituânia	502	519
Suécia	499	524
Escócia	498	512
Israel	496	488
Nova Zelândia	494	520
Eslovênia	493	520
Itália	484	491
Armênia	478	461
Sérvia	477	468
Bulgária	476	479
Romênia	475	470
<b>MÉD. INTERNACIONAL</b>	<b>466</b>	<b>473</b>
Noruega	461	494
Moldávia	460	472
Chipre	459	441
Rep. Macedônia	435	449
Líbano	433	393
Jordão	424	475
Irã	411	453
Indonésia	411	420
Tunísia	410	404
Egito	406	421
Bahrein	401	438
Aut. Nac. Palestina	390	435
Marrocos	387	396
<b>Chile</b>	<b>387</b>	<b>413</b>
Filipinas	378	377
Botsuana	366	365
Arábia Saudita	332	398
Gana	276	255
África do Sul	264	244

Fonte: Centro Nacional para Estatísticas em Educação - (NCES), Resultados TIMSS, <http://nces.ed.gov/timss/index.asp>, mat-tabela 5, ciências-tabela 6.

**Tabela A.10 - Proficiência dos alunos da quarta série no Estudo de Progresso Internacional de Capacidade em Leitura (Progress in International Reading Literacy Study-PIRLS), 2001**

	Nota média
Suécia	561
Holanda	554
Inglaterra	553
Bulgária	550
Letônia	545
Canadá	544
Hungria	543
Lituânia	543
Estados Unidos	542
Itália	541
Alemanha	539
Rep. Tcheca	537
Nova Zelândia	529
Hong Kong	528
Federação Russa	528
Escócia	528
Cingapura	528
França	525
Grécia	524
Eslováquia	518
Islândia	512
Romênia	512
Israel	509
Eslovênia	502
<b>MÉD. INTERNACIONAL</b>	<b>499</b>
Noruega	499
Chipre	494
Moldávia	492
Turquia	449
Macedônia	442
<b>Colômbia</b>	<b>422</b>
<b>Argentina</b>	<b>420</b>
Irã	414
Kuwait	396
Marrocos	350
<b>Belize</b>	<b>327</b>

Observação: Para o Canadá, os resultados são somente para as Províncias de Ontário e Quebec.

Fonte: IEA/ISC, 2003, PIRLS International Report, Exhibit B.2, p. 307.

## AVALIAÇÃO

**Tabela A.11 - Participação em avaliações internacionais, 1995-2005**

	Testes globais							Estudo de Educação Cívica IEA (1999)	Testes para a região da América Latina somente  LLECE (1998)	Participação planejada em futuros testes globais	Participação planejada em futuros testes regionais
	TIMSS (1995)	TIMSS (1999)	TIMSS (2003)	PIRLS (2001)	PISA (2000)	PISA (2003)	IALS (1998)				
Argentina	X		X	X	X				X	PISA 2006	LLECE 2006
Belize				X							
Bolívia									X		
Brasil					X	X			X	PISA 2006	LLECE 2006
Chile		X	X		X		X	X	X	PISA 2006	LLECE 2006
Colômbia	X			X				X	X	TIMSS 2007, PISA 2006	LLECE 2006
Costa Rica									X		LLECE 2006
Cuba									X		LLECE 2006
El Salvador										TIMSS 2007	LLECE 2006
Equador											LLECE 2006
Guatemala											LLECE 2006
Haiti											
Honduras									X	TIMSS 2007	LLECE 2006
Jamaica											
México	X				X	X			X	TIMSS 2007, PISA 2006	LLECE 2006
Nicarágua											LLECE 2006
Panamá											LLECE 2006
Paraguai									X		LLECE 2006
Peru					X				X		LLECE 2006
Rep. Dominicana									X		LLECE 2006
Trinidad e Tobago										PIRLS 2006	
Uruguai						X				PISA 2006	LLECE 2006
Venezuela									X		

**Observação:** O IALS é a Pesquisa Internacional de Alfabetização de Adultos (International Adult Literacy Survey); mede a capacidade de leitura de textos em prosa de indivíduos de 16-65 anos. O Estudo de Educação Cívica da Associação Internacional para a Avaliação de Desempenho Educacional (International Association for the Evaluation of Educational Achievement-IEA) testa o preparo em termos de cidadania e temas públicos de indivíduos de 14 anos e 16-18 anos. O LLECE (Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación) testa a capacidade de linguagem e matemática de alunos de terceira e quarta séries na América Latina e Caribe. O México participou na série de 1995 do TIMSS, mas não divulgou seus resultados. A Argentina participou na série de 1995 e 2003 do TIMSS, mas os resultados ainda não estão disponíveis.

**Fonte:** Websites oficiais para cada teste: TIMSS: <http://nces.ed.gov/timss/>, PIRLS: <http://www.pirls.org/>, PISA: <http://www.pisa.oecd.org/>, IALS: <http://www.nifl.gov/nifl/facts/IALS.html>, IEA: <http://nces.ed.gov/surveys/cived/>, LLECE: <http://llece.unesco.cl/index.act> e comunicação pessoal com a UNESCO.



## EQÜIDADE - Diferenças de Renda

**Tabela A.12 - Diferenças em taxas de matrícula escolar entre os quintis mais ricos e mais pobres (%), por idade, 1990-2001**

		6 a 12 anos			13 a 17 anos			18 a 23 anos		
		20% mais pobres	20% mais ricos	Diferença	20% mais pobres	20% mais ricos	Diferença	20% mais pobres	20% mais ricos	Diferença
Argentina	1992	97	99	2	73	94	21	33	54	21
	1996	98	100	2	67	97	30	26	62	36
	2001	97	99	2	87	99	12	36	72	36
Bolívia	1996	89	99	10	39	77	38	8	49	41
	1999	87	97	10	41	89	48	13	62	49
Brasil	1990	70	96	26	52	84	32	14	40	26
	1995	81	98	17	64	91	27	20	48	28
	2001	93	99	6	81	96	15	32	55	23
Chile	1990	96	99	3	79	94	15	25	52	27
	1996	96	100	4	82	97	15	27	63	36
	2000	98	100	2	87	98	11	26	64	38
Colômbia	1996	86	98	12	64	83	19	20	47	27
	1999	88	97	9	66	85	19	22	46	24
Costa Rica	1990	83	94	11	45	82	37	16	42	26
	1995	93	99	6	58	89	31	22	46	24
	2000	94	98	4	59	84	25	20	55	35
El Salvador	1991	64	92	28	47	74	27	14	39	25
	1995	74	96	22	53	80	27	17	43	26
	2000	79	97	18	61	81	20	24	42	18
Equador	1994	78	95	17	47	77	30	22	39	17
	1998	91	99	8	50	85	35	19	48	29
Guatemala	2000	67	93	26	42	75	33	9	40	31
Honduras	1990	73	91	18	38	63	25	4	31	27
	1995	83	96	13	40	64	24	6	31	25
	1999	78	92	14	40	67	27	7	34	27
Jamaica	1990	98	100	2	81	79	-2	5	3	-2
	1996	99	100	1	88	94	6	14	14	0
	1999	99	100	1	87	96	9	13	18	5
México	1992	86	97	11	48	84	36	12	40	28
	1996	91	99	8	47	88	41	7	46	39
	2000	93	100	7	57	90	33	16	52	36
Nicarágua	1993	93	99	6	54	86	32	21	41	20
	1998	73	95	22	45	79	34	13	42	29
Panamá	1991	93	98	5	56	88	32	14	53	39
	1995	95	100	5	63	87	24	16	50	34
	2000	96	100	4	70	96	26	22	65	43
Paraguai	1995	84	96	12	48	76	28	10	35	25
	1999	90	99	9	60	84	24	13	49	36
Peru	1994	98	99	1	84	95	11	35	56	21
	2000	99	100	1	86	96	10	25	56	31
Rep. Dominicana	1995	92	96	4	85	91	6	37	47	10
Trinidad e Tobago	1992	98	98	0	69	93	24	7	30	23
Uruguai	1989	96	99	3	68	92	24	17	50	33
	1995	98	100	2	66	95	29	18	59	41
	2000	98	100	2	68	98	30	17	68	51
Venezuela	1989	86	97	11	65	84	19	24	43	19
	1995	94	97	3	75	89	14	28	48	20
	1998	94	99	5	72	91	19	27	54	27

**Observação:** Os dados mostram a porcentagem da população numa determinada faixa etária que está matriculada na escola.

**Fonte:** Banco Mundial, 2003, *Inequality*, Tabela A.42 no Anexo Estatístico, p.332.

## EQÜIDADE - Diferenças de Renda

**Tabela A.13 - Diferença na média de anos de escolaridade entre os quintis mais ricos e mais pobres, por idade, 1990 - 2001**

	21-30 Anos			31-40 Anos			41-50 Anos		
	1990	1995	2000	1990	1995	2000	1990	1995	2000
Argentina	4,6	4,6	5,1	5,1	5,8	6,6	4,6	6,0	6,4
Bolívia	s/d	6,7	7,4	s/d	8,3	9,1	s/d	7,9	8,5
Brasil	7,1	6,9	6,9	7,9	8,0	7,9	6,8	7,8	7,9
Chile	4,8	5,3	5,0	5,5	5,8	5,9	5,8	6,0	6,2
Colômbia	s/d	5,6	5,0	s/d	6,8	6,4	s/d	6,6	6,5
Costa Rica	4,9	5,3	6,0	6,5	6,3	6,1	6,0	6,2	5,7
El Salvador	6,5	7,5	5,0	6,8	8,2	5,2	5,8	6,6	4,6
Equador	s/d	5,0	5,2	s/d	7,3	6,5	s/d	6,3	7,2
Guatemala	s/d	s/d	7,1	s/d	s/d	7,7	s/d	s/d	7,1
Honduras	5,4	4,9	6,0	6,0	5,9	6,6	5,6	5,3	6,2
Jamaica	1,1	1,2	1,2	2,2	1,7	1,6	2,5	2,2	1,3
México	6,6	6,0	6,9	7,8	7,8	7,8	7,1	7,4	8,3
Nicarágua	s/d	4,9	5,2	s/d	5,8	5,6	s/d	4,2	5,8
Panamá	5,5	5,5	5,9	7,2	7,2	6,7	7,6	7,8	7,0
Paraguai	s/d	5,4	5,9	s/d	6,7	6,4	s/d	6,2	6,8
Peru	s/d	4,9	5,1	s/d	6,2	7,2	s/d	6,3	6,6
Rep. Dominicana	s/d	3,8	s/d	s/d	5,0	s/d	s/d	5,6	s/d
Trinidad e Tobago	3,2	s/d	s/d	4,8	s/d	s/d	3,9	s/d	s/d
Uruguai	4,1	4,5	5,0	5,0	5,3	5,6	4,6	5,6	5,2
Venezuela	4,0	3,9	4,6	5,7	4,9	5,1	5,8	4,7	5,3

**Observação:** Os dados referem-se ao ano mais próximo da data utilizada, com uma diferença máxima de um ano. s/d=sem dados

**Fonte:** Banco Mundial, 2004, *Inequality*, Tabela A.23, p.308.

**Tabela A.14 - Desempenho na escala de proficiência em leitura combinada do PISA, por quartis nacionais de taxa de renda familiar, 2000**

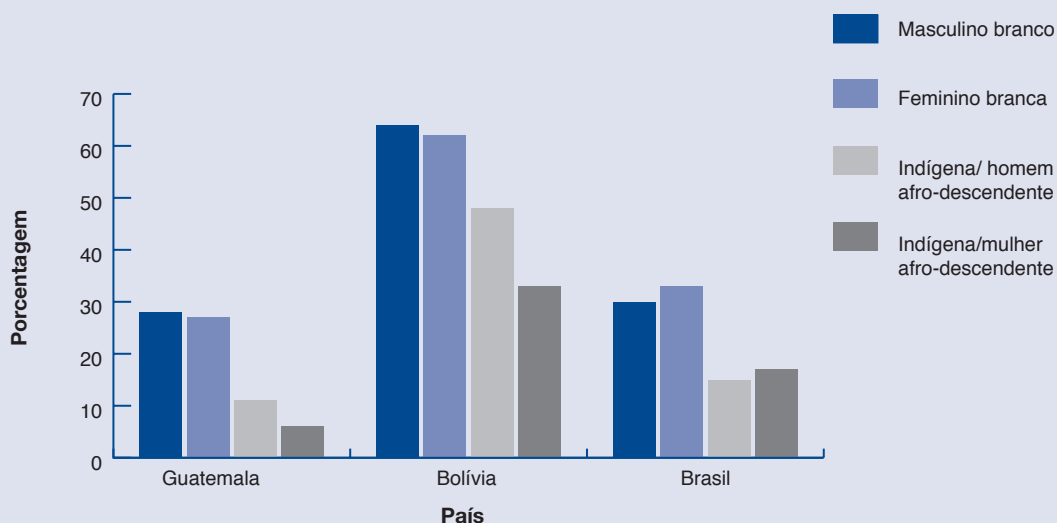
	Quartil inferior	Segundo quartil	Terceiro quartil	Quartil Superior	Diferença entre quartis superior e inferior
Japão	521	526	526	527	6
Finlândia	535	544	551	556	21
Hong Kong	512	526	531	533	21
Coréia	509	525	531	534	25
Irlanda	513	523	531	543	30
Canadá	514	538	543	546	32
<b>Média OCDE</b>	<b>481</b>	<b>499</b>	<b>508</b>	<b>515</b>	<b>34</b>
Tailândia	419	422	427	454	35
Espanha	472	491	499	512	40
Indonésia	349	366	373	394	45
Brasil	370	385	396	437	67
Peru	301	311	329	371	70
México	392	408	424	464	72
Portugal	432	457	486	507	75
Chile	378	390	411	460	82
Estados Unidos	455	503	525	540	85
Argentina	380	397	430	471	91

**Observação:** As diferenças entre os quartis superior e inferior são estatisticamente significativas, exceto para o Japão..

**Fonte:** OCDE/UNESCO, 2003, *Literacy Skills*, Tabela 6.2, p.341.

## EQÜIDADE-Diferenças Étnico-Raciais

**Figura A.1 - População que completou mais do que o ensino fundamental por raça, etnicidade e sexo**



Fonte: Adaptado do Banco Mundial, 2003, *Inequality*, Figura 3.1, p. 86.

## GÊNERO

**Tabela A.15 - Taxa líquida de matrícula no ensino fundamental e Médio (%), por sexo, 1995 e 2002**

Fundamental	1995		2002		Médio	1995		2002	
	H	M	H	M		H	M	H	M
Argentina	s/d	s/d	s/d	s/d	Argentina	s/d	s/d	79	83
Bolívia	s/d	s/d	95	95	Bolívia	s/d	s/d	72	71
Brasil	s/d	s/d	98	91	Brasil	s/d	s/d	69	74
Chile	88	86	87	86	Chile	52	57	78	79
Colômbia	s/d	s/d	87	86	Colômbia	42	49	51	56
Costa Rica	89	89	90	91	Costa Rica	39	13	48	52
Cuba	99	99	94	93	Cuba	52	63	86	86
El Salvador	78	78	90	90	El Salvador	21	23	48	49
Equador	93	94	99	100	Equador	s/d	s/d	50	51
Guatemala	76	69	89	86	Guatemala	s/d	s/d	30	29
Haiti	57	55	s/d	s/d	Haiti	s/d	s/d	s/d	s/d
Honduras	s/d	s/d	87	88	Honduras	s/d	s/d	s/d	s/d
Jamaica	s/d	s/d	95	95	Jamaica	s/d	s/d	73	76
México	99	100	99	100	México	s/d	s/d	59	61
Nicarágua	76	79	86	85	Nicarágua	30	35	36	42
Panamá	s/d	s/d	100	99	Panamá	s/d	s/d	60	66
Paraguai	91	91	91	92	Paraguai	37	39	49	51
Peru	91	90	100	100	Peru	54	52	70	68
Rep. Dominicana	78	79	99	95	Rep. Dominicana	18	26	30	41
Trinidad e Tobago	90	89	91	90	Trinidad e Tobago	s/d	s/d	68	73
Uruguai	92	93	89	90	Uruguai	s/d	s/d	68	76
Venezuela	83	85	90	91	Venezuela	18	27	55	64

**Observação:** Os dados referem-se ao ano mais recente, com uma diferença máxima de dois anos. s/d=sem dados

**Fonte:** Dados para 1995: Banco Mundial, 2005, Banco de dados Edstats online. Dados para 2002: Banco Mundial, World Development Indicators 2005, CD-ROM.

## GÊNERO

**Tabela A.16 - Taxa bruta de matrícula na pré-escola e no ensino superior (%), por sexo, 1995-1996 e 2002**

PRÉ-ESCOLA	1996		2002		SUPERIOR	1995		2002	
	H	M	H	M		H	M	H	M
Argentina	53	56	60	61	Argentina	32	44	45	67
Bolívia	44	44	47	48	Bolívia	29	20	s/d	s/d
Brasil	53	54	57	57	Brasil	12	14	16	21
Chile	97	98	49	49	Chile	30	26	44	41
Colômbia	33	34	37	37	Colômbia	15	16	23	25
Costa Rica	71	70	60	61	Costa Rica	33	28	18	21
Cuba	88	87	115	114	Cuba	10	16	29	29
El Salvador	39	42	47	50	El Salvador	19	19	16	19
Equador	55	56	73	76	Equador	22	14	s/d	s/d
Guatemala	35	34	55	56	Guatemala	13	4	10	8
Haiti	s/d	s/d	s/d	s/d	Haiti	2	1	s/d	s/d
Honduras	13	14	21	22	Honduras	12	10	13	17
Jamaica	80	87	84	88	Jamaica	9	7	11	24
México	72	74	80	82	México	16	14	22	21
Nicarágua	23	24	27	28	Nicarágua	11	12	17	19
Panamá	39	37	55	56	Panamá	24	36	35	55
Paraguai	51	71	30	30	Paraguai	10	11	16	22
Peru	36	37	57	59	Peru	28	26	32	31
Rep. Dominicana	33	33	34	34	Rep. Dominicana	19	25	26	43
Trinidad e Tobago	59	60	65	67	Trinidad e Tobago	9	7	7	11
Uruguai	44	46	63	64	Uruguai	25	32	27	48
Venezuela	44	45	52	53	Venezuela	30	27	39	42

**Observação:** Os dados de 1996 para Bolívia, Brasil, Jamaica, e Trinidad e Tobago são de 1999. Como a taxa bruta de matrícula inclui alunos abaixo e acima das idades oficiais elegíveis para ensino pré-fundamental ou superior, são possíveis taxas acima de 100%. s/d=sem dados

**Fonte:** Dados para 1996: PREAL, *Ficando para Trás*, Tabela A21, p.40.

Dados para 1999 e 2002: UNESCO Institute for Statistics, 2005, banco de dados online.

**Observação:** Os dados referem-se ao ano mais recente, com uma diferença máxima de dois anos. s/d=sem dados

**Fonte:** Banco Mundial, *World Development Indicators 2005*, CD-ROM.

**Tabela A.17 - Taxa (%) de alfabetização de jovens (15-24), por sexo, 1995 e 2002**

	1995		2002	
	H	M	H	M
Argentina	98	99	98	99
Bolívia	97	92	99	96
Brasil	93	95	93	96
Chile	98	99	99	99
Colômbia	95	97	97	98
Costa Rica	98	98	98	99
Cuba	100	100	100	100
El Salvador	87	85	90	88
Equador	97	96	96	96
Guatemala	83	70	86	74
Haiti	60	59	66	67
Honduras	81	84	87	91
Jamaica	89	96	91	98
México	97	96	97	96
Nicarágua	98	94	84	89
Panamá	89	90	97	97
Paraguai	97	96	96	96
Peru	98	94	98	96
Rep. Dominicana	89	90	91	92
Trinidad e Tobago	100	100	100	100
Uruguai	99	99	99	99
Venezuela	97	98	98	99

**Observação:** Os dados referem-se ao ano mais recente, com uma diferença máxima de dois anos.

**Fonte:** Banco Mundial, *World Development Indicators 2005*, CD-ROM.

**Tabela A.18 - Ensino fundamental completo (%), por sexo, 1995 e 2003**

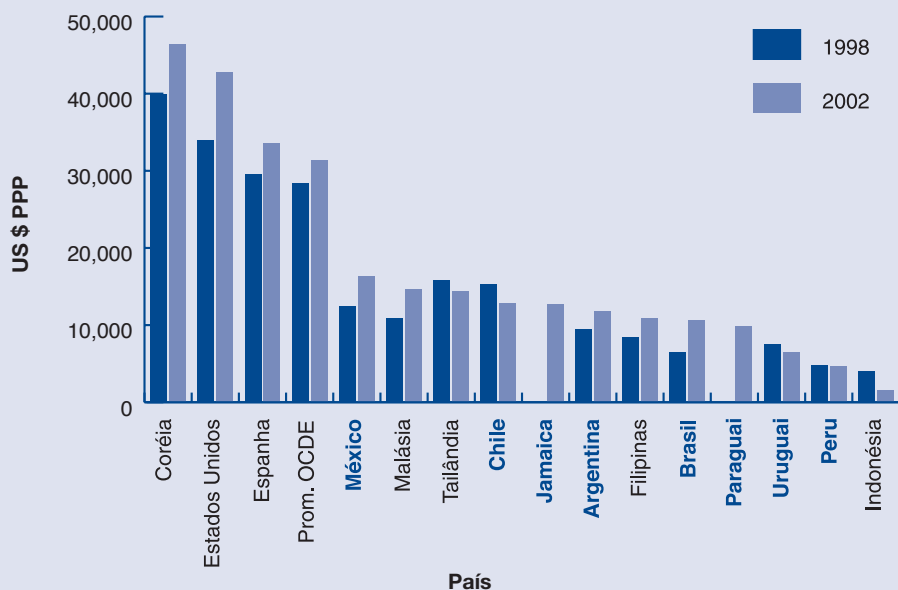
	1995		2003	
	H	M	H	M
Argentina	97	90	101	105
Bolívia	s/d	s/d	103	99
Brasil	s/d	s/d	113	114
Chile	92	91	105	103
Colômbia	82	86	86	90
Costa Rica	80	83	94	95
Cuba	s/d	s/d	95	94
El Salvador	69	72	86	86
Equador	90	91	99	100
Guatemala	52	44	66	59
Haiti	s/d	s/d	s/d	s/d
Honduras	s/d	s/d	s/d	s/d
Jamaica	s/d	s/d	85	85
México	99	100	99	100
Nicarágua	46	55	70	79
Panamá	s/d	s/d	97	98
Paraguai	76	79	92	93
Peru	89	88	97	98
Rep. Dominicana	61	66	90	97
Trinidad e Tobago	88	91	91	91
Uruguai	93	96	90	93
Venezuela	77	86	88	92

**Observação:** Os dados referem-se ao ano mais recente, com uma diferença máxima de dois anos. Como os cálculos para o ensino fundamental completo incluem diplomados abaixo e acima das idades oficiais, são possíveis taxas acima de 100%. s/d=sem dados

**Fonte:** Banco Mundial, 2005, Banco de dados Edstats online.

## PROFESSORES

**Figura A.2 - Salários anuais estatutários de professores, professores experientes no ensino fundamental público, US\$(PPP), 1998 e 2002**



**Observação:** Os salários são para professores com 15 anos de experiência, expressos em dólares internacionais correntes (paridade de poder de compra-PPP). Os salários para o Uruguai são para jornada de 20 horas por semana. A maioria dos professores possui dois cargos.

**Fonte:** OCDE, 2004, *Education at a Glance*, Tabela D3.1.

**Tabela A. 19 - Salários anuais estatutários de professores em escolas públicas com treinamento mínimo, US\$(PPP), 2002**

	Ensino fundamental			Ensino médio inferior			Ensino médio superior		
	Salário inicial	Salário após 15 anos de experiência	Salário no topo da escala	Salário inicial	Salário após 15 anos de experiência	Salário no topo da escala	Salário inicial	Salário após 15 anos de experiência	Salário no topo da escala
Argentina	8.398	11.794	11.794	12.076	17.007	17.007	12.076	17.007	17.007
Brasil	8.191	10.610	s/d	9.883	13.322	s/d	13.853	16.397	s/d
Chile	11.033	12.857	13.306	11.033	12.857	13.306	11.033	13.454	13.926
Coréia	26.983	46.400	74.672	26.852	46.269	74.541	26.852	46.269	74.541
Egito	891	1.988	2.278	891	1.988	2.278	s/d	s/d	s/d
Espanha	28.161	33.521	41.860	31.550	36.930	45.957	32.679	38.067	47.323
Estados Unidos	29.513	42.801	52.104	29.525	42.801	51.170	29.641	42.918	51.308
Filipinas	9.857	10.880	10.880	9.857	10.880	10.880	9.857	10.880	10.880
Indonésia	975	1.543	1.543	975	1.543	1.990	1.014	1.858	1.990
Jamaica	10.955	12.686	12.686	10.955	12.686	12.686	10.955	12.686	12.686
Malásia	9.344	14.670	14.670	13.647	23.315	23.315	13.647	23.315	23.315
México	12.375	16.324	27.038	15.862	20.722	34.181	s/d	s/d	s/d
Paraguai	9.789	9.789	9.789	15.269	15.269	15.269	15.269	15.269	15.269
Peru	4.627	4.627	5.530	4.577	4.577	5.273	4.577	4.577	5.273
Tailândia	5.862	14.406	14.406	5.862	14.406	14.406	5.862	14.406	14.406
Uruguai	5.397	6.467	n/a	5.397	6.467	n/a	5.873	6.944	n/a

**Observação:** Os salários são expressos em dólares internacionais correntes (paridade de poder de compra - PPP). Os dados para a Argentina, Brasil, Malásia, Paraguai, Peru e Uruguai são para 2001. Os salários para o Uruguai são para uma jornada de 20 horas semanais. A maioria dos professores tem dois cargos. N/a- Categoria não se aplica. s/d=sem dados

**Fonte:** OCDE, 2004, *Education at a Glance*, Tabela D3.1.

## PROFESSORES

**Tabela A.20 - Professores treinados (como % do total), 2003**

	Pré-escola	Fundamental	Médio
Argentina	83	67	65
Bolívia	84	74	77
Brasil	87	92	79
Chile	s/d	92	87
China	s/d	97	s/d
Costa Rica	79	88	84
Cuba	100	100	85
Equador	71	70	70
Guatemala	100	100	100
Indonésia	71	94	53
Jamaica	67	80	s/d
Malásia	s/d	97	53
Nicarágua	30	74	65
Panamá	54	75	81
Peru	s/d	78	76
Rep. Dominicana	75	58	64
Trinidad e Tobago	20	83	58
<b>AMÉRICA LATINA</b>	<b>s/d</b>	<b>78</b>	<b>s/d</b>
<b>LESTE ASIÁTICO</b>	<b>s/d</b>	<b>92</b>	<b>s/d</b>
<b>MUNDO</b>	<b>s/d</b>	<b>86</b>	<b>s/d</b>

**Observação:** Os dados referem-se ao ano mais próximo da data utilizada, com uma diferença máxima de um ano. Professores treinados são definidos como aqueles que receberam o mínimo de treinamento organizado exigido para professores para lecionar no nível relevante da educação em um dado país. s/d=sem dados

**Fonte:** UNESCO, 2005, *Global Education Digest* e *Unesco Institute for Statistics, 2005*, banco de dados online. Dados primários regionais agregados do Banco Mundial, *World Development Indicators 2004 e 2005*.

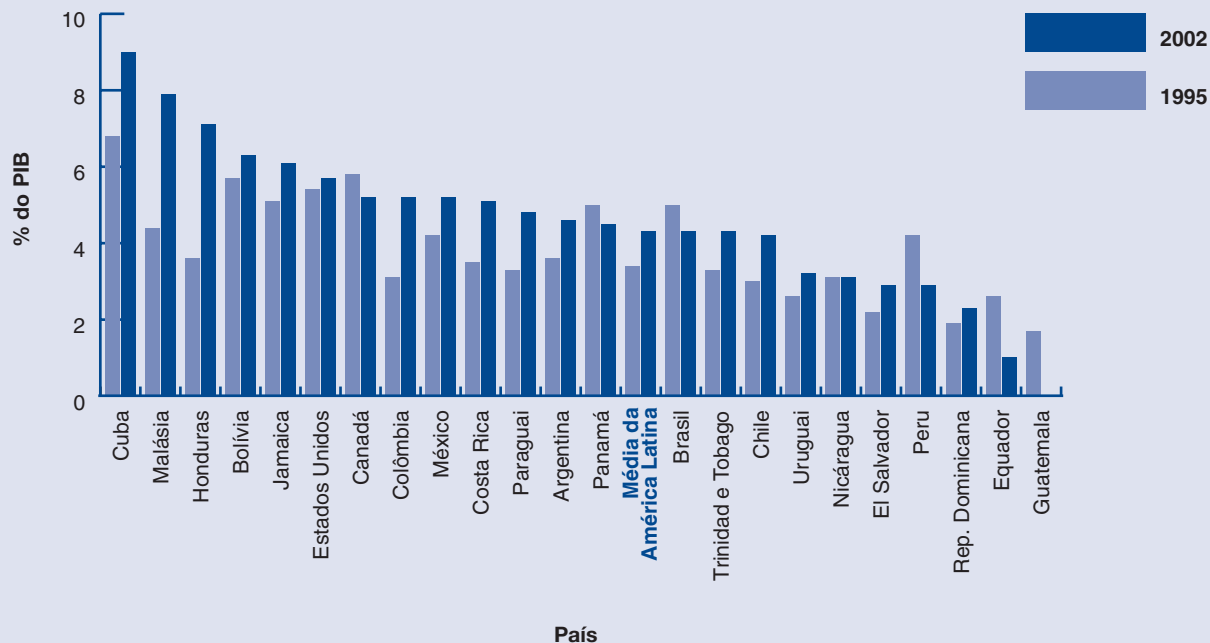
**Tabela A.21 - Organização do tempo de trabalho dos professores, 2002**

	Número de semanas lecionando			Número de dias lecionando			Tempo líquido lecionando em horas		
	Fundamental	Médio inferior	Médio superior, programas gerais	Fundamental	Médio inferior	Médio superior, programas gerais	Fundamental	Médio inferior	Médio superior, programas gerais
Argentina	38	38	38	180	180	180	810	900	900
Brasil	40	40	40	200	200	200	800	800	800
Chile	40	40	40	192	192	192	864	864	864
Coréia	37	37	37	220	220	220	811	554	531
Egito	36	36	36	187	187	187	748	748	748
Espanha	37	36	35	176	171	166	880	564	548
Estados Unidos	36	36	36	180	180	180	1139	1127	1121
Filipinas	40	40	40	196	196	196	1176	1176	980
Indonésia	44	44	44	252	252	252	1260	738	738
Malásia	41	41	41	193	193	193	762	778	778
México	42	42	36	200	200	174	800	1167	1037
Paraguai	38	38	38	183	183	183	732	814	915
Peru	36	36	36	172	172	172	774	619	619
Tailândia	40	40	40	181	181	181	760	652	652
Uruguai	37	36	36	165	160	160	720	480	480

**Observação:** Os dados para a Argentina, Brasil, Malásia, Paraguai, Peru e Uruguai são para 2001.

**Fonte:** OCDE, 2004, *Education at a Glance*, Tabela D4.1.

**Figura A.3 - Gasto em educação pública como porcentagem do PIB por país, 1995 e 2002**



**Observação:** Os dados referem-se ao ano mais recente, com uma diferença máxima de dois anos, exceto se houver outra anotação. Os dados de 1995 para o Canadá, Equador, México, Estados Unidos são de 1998.

**Fonte:** Dados para 1995: Banco Mundial, 2005, Banco de dados Edstats online database. Dados para 2002: Banco Mundial, World Development Indicators 2005. Honduras de FEREMA/PREAL, 2005, Educación: El Futuro es Hoy. Informe de Progreso Educativo: Honduras 2005.

**Tabela A.22 - Gastos públicos em educação (como porcentagem dos gastos totais do governo), 1996 e 2003**

	1996	2003
México	23,0	24,3
Costa Rica	22,8	22,4
Malásia	15,4	20,3
El Salvador	14,1	20,0
Bolívia	11,1	19,7
Chile	14,8	18,7
Cuba	12,6	18,7
Estados Unidos	14,4	17,1
Peru	19,2	17,1
Colômbia	19,0	15,6
Nicarágua	s/d	15,0
<b>Média América Latina</b>	16,3	15,0
Argentina	12,6	13,8
Trinidad e Tobago	11,6	13,4
Canadá	13,5	12,7
República Dominicana	13,4	12,4
Jamaica	12,9	12,3
Brasil	s/d	12,0
Paraguai	18,6	11,4
Uruguai	15,5	9,6
Equador	13,0	8,0
Panamá	20,9	7,7
Venezuela	22,4	s/d
Honduras	16,5	s/d
Guatemala	15,8	s/d

**Observação:** Os dados referem-se ao ano mais recente, com uma diferença máxima de dois anos. s/d=sem dados

**Fonte:** Dados para 1996: PREAL, 2001, Ficando para Trás, Tabela A.32, p.44. Dados para 2003: UNESCO, 2005, Global Education Digest.

## SOBRE OS INTEGRANTES DO CONSELHO CONSULTIVO

### **Roberto Baquerizo**

(Equador) é diretor geral da *Pro Ventures* para a América Latina. Também é membro do *Chairman's International Advisory Council of the Americas Society* e do Diálogo Interamericano. É ex-presidente do *Banco Unión S.A.* e da *Multiplifica Consulting Company of Economic Studies*, sediada em Quito. Baquerizo trabalhou como presidente da *Fruit Shippers-Pacific Fruit* em Nova Iorque até 1996; antes disso, foi diretor do Banco Central do Equador.

### **Nancy Birdsall**

(Estados Unidos) é diretora do *Center for Global Development*. Foi associada sênior e diretora do *Carnegie Endowment for International Peace* e vice-presidente executiva do Banco Interamericano de Desenvolvimento. Birdsall ocupou posições políticas e gerenciais no Banco Mundial, incluindo a de diretora do Departamento de Pesquisa Política e chefe das operações do programa social no Brasil.

### **Margaret Catley Carlson**

(Canadá) é diretora do *Global Water Partnership* e membro do Diálogo Interamericano. Ela é também diretora do *International Center for Agricultural Research in the Dry Areas*. Catley-Carlson é membro de diretorias e conselhos consultivos em vários grupos públicos e privados, entre eles *Global Asset Management*, Comitê Consultivo do Secretário Geral das Nações Unidas, Universidade Staff em Nova Iorque, e Comitê Consultivo Turim da Universidade de St. George em Granada. Ela foi presidente do *Population Council* e vice-diretora do *Canadian International Development Research Centre* em Ontário.

### **Juan E. Cintrón**

(México) é presidente da *Consultores Internacionales CLB*, *Fundación Comunidad A.C.* e do *Instituto Cultural y Educativo de Cuernavaca*. Membro do conselho de várias corporações e instituições acadêmicas nos Estados Unidos e no México, incluindo o Grupo Modelo e o Comitê Consultivo Internacional da Universidade de Notre Dame em Indiana. Cintrón é o ex-presidente do capítulo mexicano da *World Presidents Organization* e da *Junior Achievement-Mexico*, onde atualmente trabalha como vice-presidente. Também é presidente do Conselho de Gestores do *Instituto Tecnológico de Monterrey* em Cuernavaca.

### **Jonathan Coles Ward**

(Venezuela) é diretor do *Instituto de Estudios Superiores de Administración (IESA)*. Faz parte da *Inter-American Management Education Foundation*, *International Agribusiness Management Association*, Diálogo Interamericano, e *Yale Club* de Nova Iorque. Trabalhou como ministro da agricultura da Venezuela, como comissário presidencial para o fornecimento e distribuição emergencial de alimentos, e foi diretor do Banco Central da Venezuela.

### **David de Ferranti**

(Estados Unidos) é ex-vice-presidente regional do Banco Mundial para a América Latina e Caribe. É membro do conselho da *Rockefeller Foundation* (presidente do Comitê de Finanças), *Center on Budget and Policy Priorities* (presidente do conselho), *Lewis T. Preston Education Program* e *Pew Memorial Trust International Health Advisory Group*. Tem mais de 25 anos de experiência em desenvolvimento internacional e política interna americana, ocupando posições de destaque em organizações internacionais, governamentais e de pesquisa política. Seu trabalho internacional se concentra em economia política, educação, saúde, nutrição, redução da pobreza, política fiscal e desenvolvimento urbano e rural, entre outros.

### **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 trabalhou como ministro das finanças, ministro da economia e trabalho e embaixador do país na Europa. Dagnino Pastore também trabalhou como consultor para os governos de quatro países latino-americanos e escreveu vários livros e artigos de economia e finanças. Foi diretor do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento e presidiu o encontro anual do FMI em 1969.

### **Peter Hakim**

(Estados Unidos) é presidente do Diálogo Interamericano, o principal centro dos EUA de análise política e intercâmbio em relações do hemisfério ocidental. Hakim dá palestras e publica vasto material sobre as relações latino-americanas e já testemunhou mais de doze vezes frente ao Congresso. Ele serve nas diretorias e conselhos consultivos da *Foundation of the Americas*, Banco Mundial, *Council of Competitiveness*, Banco Interamericano de Desenvolvimento, *Foreign Affairs en Español*, *Intellibridge Corporation*, e *Human Rights Watch/Américas*. É membro do *Council of Foreign Relations*.



### **Rudolf Hommes**

(Colômbia) é Diretor Geral da *Capital Advisory Partners*, consultor de fusões e aquisições, presidente do Conselho Administrativo da companhia aérea colombiana *AeroRepública* e membro independente do Conselho Administrativo da *Bavaria*, a maior cervejaria da Colômbia. No passado foi sócio da *Violy, Byorum and Partners* em Nova Iorque e editor do jornal de negócios colombiano *Estrategía*. Também foi reitor da Universidade dos Andes, em Bogotá. Hommes foi ministro das finanças da Colômbia (1990- 1994). Também trabalhou como consultor do *Monetary Board* e diretor de crédito público na Colômbia. Foi presidente do conselho do Banco Central da Colômbia, do Conselho de Cafeicultores daquele país, presidente do Comitê de Desenvolvimento do Banco Mundial e presidente do Grupo dos Vinte e Quatro no Banco Mundial.

### **Enrique Iglesias**

(Uruguai) foi presidente do Banco Interamericano de Desenvolvimento e recentemente assumiu o cargo de Secretário Geral do Secretaria Geral Ibero-Americana (SEGIB). Trabalhou como ministro das relações exteriores do Uruguai, foi secretário executivo da Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina e Caribe (CEPAL), e presidente do Banco Central do Uruguai, entre outras posições de prestígio. Iglesias publicou muitos trabalhos e recebeu títulos honorários de várias universidades. É membro do Diálogo Interamericano.

### **Nora Lustig**

(México) é ex-presidente da Universidade das Américas-Puebla, México. Foi consultora sênior e chefe da divisão de Pobreza e Igualdade do Banco Interamericano de Desenvolvimento. Foi membro da sociedade científica no Programa de Estudos de Política Externa do *Brookings Institution* e professora de economia no Centro de Estudos Econômicos do *Colegio de México* na Cidade do México. Lustig foi também bolsista em pesquisa do *Massachusetts Institute of Technology* em 1982 e professora visitante da Universidade da Califórnia – Berkeley, em 1984.

### **Roberto Murray Meza**

(El Salvador) é presidente do Grupo AGRISAL e diretor de muitas empresas privadas. É membro do conselho do Diálogo Interamericano. Murray Meza é ex-diretor do Banco Central de El Salvador e presidente fundador da *Fundación Salvadoreña para el Desarrollo Económico y Social* (FUSADES).

### **John Petty**

(Estados Unidos) é presidente da *Tecsec* e membro do Diálogo Interamericano. Também é presidente do *Federal National Group*. Foi presidente e diretor executivo do *Marine Midland Bank*. Petty trabalhou como Secretário Assistente do tesouro para as Relações Exteriores dos EUA e presidente do *High Level Review Committee* do Banco Interamericano de Desenvolvimento.

### **Jorge Quiroga**

(Bolívia) foi presidente da Bolívia. Também atuou como vice-presidente e ministro das finanças. Quiroga tem vasta experiência de trabalho no setor privado, nas áreas informática e bancária. Recebeu o prêmio de Líder Mundial do Amanhã no Fórum Econômico de Davos, Suíça.

### **Paulo Renato Souza**

(Brasil) é sócio fundador da Paulo Renato Souza Consultores, uma empresa de consultoria brasileira privada, sem fins lucrativos, com clientes públicos em questões econômicas e estratégias relacionadas à educação. Foi ministro da educação do Brasil de 1995 a 2002. Ocupou vários cargos públicos e gerenciais, incluindo os de secretário de educação do Estado de São Paulo, gerente de operações do Banco Interamericano de Desenvolvimento, reitor da Universidade Estadual de Campinas e vice-diretor do Programa Regional de Emprego para a América Latina e Caribe, da Organização Internacional do Trabalho.

### **Oswaldo Sunkel**

(Chile) é presidente da *Corporación de Investigaciones para el Desarrollo* (CINDE), consultor especial da Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina e Caribe e ex-diretor do Instituto de Relações Públicas da Universidade do Chile. É membro da Academia de Ciências Sociais do Instituto do Chile e da Academia Colombiana de Ciências Econômicas.

## REFERÊNCIAS E LEITURAS SUGERIDAS

(As publicações do PREAL estão listadas separadamente na próxima seção.)

Barro, R., e J.W. Lee. 2001. "International data on education attainment: updates and implications." *Oxford Economic Paper* 3(2001): 541–63.

Banco Mundial. 1999–2005. *World Development Indicators*. Washington, DC.

———. 2004. *Inequality in Latin America and the Caribbean: Breaking with History*. Washington, DC.

———. 2003. *Closing the Gap*. Washington, DC.

———. 2003. *World Development Report 2004. Making Services Work for Poor People*. Washington, DC.

Bruneforth, M., A. Motivans, e Y. Zhang. 2004. *Investing in the Future: Financing the Expansion of Educational Opportunity in Latin America and the Caribbean*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

Bruns, B., A. Mingat, e R. Rakotomalala. 2003. *Achieving Universal Primary Education by 2015: A Chance for Every Child*. Washington, DC: Banco Mundial.

Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina e Caribe (CEPAL). 2002-2004. *Panorama Social de América Latina*. Santiago.

———. 2005. *The Millennium Development Goals: A Latin American and Caribbean Perspective*. Santiago.

Crosby, B. 2003. "Decentralization and Education in Central America – What's There?" Documento preparado por projeto CERCA. Washington, DC: Academy for Educational Development.

Grindle, M.S. 2004. *Despite the Odds: The Contentious Politics of Education Reform*. Princeton: Princeton University Press.

Hernani Limarino, W. 2005. "Are Teachers Well Paid in Latin America and the Caribbean?: Relative Wage and Structure of Returns of Teachers in Latin America and the Caribbean." Em E. Vegas, ed., *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington, DC: Banco Mundial.

Jamaican Task Force on Educational Reform. 2004. "Jamaica: A Transformed Education System." [www.jis.gov.jm/EducationTaskForce.pdf](http://www.jis.gov.jm/EducationTaskForce.pdf).

Kaufman, R., e J. Nelson. 2004. *Crucial Needs, Weak Incentives: Social Sector Reform, Democratization, and Globalization in Latin America*. Washington, DC: Woodrow Wilson Center Press.

Martin, M.O., I.V.S. Mullis, E.J. González, e S.J. Chrostowski. 2004. *TIMSS 2003 International Mathematics and Science Reports: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.

Mullis, I.V.S., M.O. Martin, E.J. González, K.D. Gregory, R.A. Garden, K.M. O'Connor, S.J. Chrostowski, e T.A. Smith. 2000. *TIMSS 1999 International Mathematics and Science Reports: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.

Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE). 2001-2004. *Education at a Glance*. Paris.

———. 2004. *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. Paris.

Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE)/UNESCO. 2003. *Literacy Skills for the World of Tomorrow*. Paris.

Pritchett, L. 2004. "Towards a New Consensus for Addressing the Global Challenge of the Lack of Education." [www.copenhagenconsensus.com/Files/Filer/CC/Papers/Education\\_230404.pdf](http://www.copenhagenconsensus.com/Files/Filer/CC/Papers/Education_230404.pdf).

Souza, P. R. 2005. *A Revolução Gerenciada: Educação no Brasil 1995 – 2002*. São Paulo: Prentice Hall.

UNESCO. 2004. *EFA Global Monitoring Report 2005. Education for All: The Quality Imperative*. Paris.

UNESCO Institute for Statistics. 2003–05. *Global Education Digest*. Montreal.

Vegas, E., e I. Umansky. 2005. *Improving Teaching and Learning through Effective Incentives: What can we Learn from Education Reforms in Latin America?* Washington, DC: Banco Mundial.

Woessman, L. 2004. "Why Students in Some Countries do Better." [www.educationnext.org/20012/67.html](http://www.educationnext.org/20012/67.html).

Wolff, L., e C. de Moura Castro. 2003. "Education and Training: The Task Ahead." Em *After the Washington Consensus*, eds. J. Williamson e P. Kuczynski, pp.181-212. Washington, DC: Institute for International Economics.

## PUBLICAÇÕES RECENTES DO PREAL

### RELATÓRIOS

*A maioria destes documentos está disponível no site do PREAL na Internet, no endereço [www.preal.org](http://www.preal.org)*

**Grandes avances, pero insuficientes. Informe de progreso educativo: Antioquia, Colômbia.** Corpoeducación–Fundación Corona–Fundación Empresarios por la Educación–PROANTIOQUIA–PREAL. Bogotá: PREAL, 2005.

**Buenos avances, pero nos falta mejorar. Informe de progreso educativo: Caldas, Colômbia.** Corpoeducación–Fundación Corona–Fundación Empresarios por la Educación–PREAL. Bogotá: PREAL, 2005.

**Informe de progreso educativo: Nicaragua.** EDUQUEMOS–PREAL. Managua, Nicaragua: PREAL, 2004.

**Informe de progreso educativo: Peru.** GRADE–PREAL. Lima: PREAL, 2003.

**Entre el avance y el retroceso, Informe de progreso educativo: Colômbia.** Corpoeducación–Fundación Corona–PREAL. Bogotá: PREAL, 2003.

**Time to act: A report card on education in Central America and the Dominican Republic. 2003.** Força Tarefa sobre Reforma Educacional na América Central. Washington, DC: PREAL, 2003. (Disponível em inglês e espanhol.)

**Informe de progreso educativo: El Salvador.** Centro Alfa–PREAL. San Salvador, El Salvador: PREAL, 2002.

**Informe de progreso educativo: Guatemala.** CIEN–PREAL. Cidade de Guatemala: PREAL, 2002.

**Informe de progreso educativo: Honduras.** FEREMA–PREAL. Tegucigalpa: PREAL, 2002.

**Informe de progreso educativo: Panamá.** CoSPAÉ–PREAL. Cidade de Panamá: PREAL, 2002.

**Ficando para trás: Um boletim da educação na América Latina.** Grupo de Trabalho sobre Educação Eqüidade e Competitividade Econômica nas Américas. (Disponível em inglês, espanhol e português.)

**O futuro em risco.** Grupo de Trabalho sobre Educação Eqüidade e Competitividade Econômica na América Latina e Caribe. Washington, DC: PREAL, 1998. (Disponível em inglês, espanhol e português.)

**No. 32** Gilbert A. Valverde. El movimiento a favor de los estándares en los Estados Unidos. Abril de 2005.

**No. 31** Denise Vaillant. Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. Dezembro de 2004.

**No. 30** Emanuela di Gropello. La descentralización de la educación y las relaciones de rendición de cuentas en los países latinoamericanos. Agosto de 2004.

**No. 29** Martin Carnoy e Susana Loeb. A responsabilidade externa tem efeito nos indicadores educacionais dos alunos? Uma análise entre os estados dos E.U.A. Abril 2004. (Disponível em espanhol e português.)

**No. 20** Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo 2005: el imperativo de la calidad. Janeiro de 2005.

**No. 19** Progreso educativo en Nicaragua. Setembro de 2004.

**No. 18** Investigación comparada y política educacional en Chile. Maio de 2004.

**No. 17** Sindicatos docentes y gobiernos en América Latina: lecciones para los diálogos en torno a la reforma educativa. Janeiro de 2004.

### PAPÉIS DE TRABALHO

### SUMÁRIOS EXECUTIVOS

## SÉRIE DE POLÍTICA

**No. 20** Accountability Brief No. 4: Información y estándares: dos elementos centrales para la rendición de cuentas en los sistemas educativos. Março de 2005.

**No. 19** Accountability Brief No. 3: Reformas curriculares: la experiencia de los 90 en Perú, Argentina, Colombia y Chile. Novembro de 2004.

**No. 18** Escuelas efectivas: enseñanza exitosa en sectores de pobreza. Julho de 2004.

**No. 17** Accountability Brief No. 2: Educational assessments and their dissemination in the media. Março de 2004. (Disponível em inglês e espanhol.)

## SÉRIE DE MELHORES PRÁTICAS

**No. 19** Casos seleccionados en Brasil: fundaciones empresariales comprometidas con la educación. Fevereiro de 2005.

**No. 18** Sudamérica: iniciativas de fundaciones empresariales en el ámbito educativo. Outubro de 2004.

**No. 17** Centroamérica y México: el cambio educativo apoyado por fundaciones de origen empresarial. Junho de 2004.

**No. 16** Sindicatos docentes y gobierno: consensuando las reformas educativas. Fevereiro de 2004.

**No. 6** Desde distintas realidades nacionales: pistas para abordar la violencia escolar. Maio de 2005.

**No. 5** Educación para una cultura de paz en las escuelas. Janeiro de 2005.

**No. 4** Formación en valores y habilidades para la vida: estrategias amplias para prevenir la violencia. Outubro de 2004.

**No. 3** Proyectos en los centros educativos para la prevención de la violencia y la agresión en Colombia y Brasil. Junho de 2004.

## SÉRIE PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA

**Private education and public policy in Latin America.** Laurence Wolff, Pablo González, e Juan Carlos Navarro, eds. Washington, DC: PREAL, 2005.

**Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño.** Vários autores. Santiago: PREAL-Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2004.

**Etnicidad, raza, género y educación en América Latina.** Donald R. Winkler e Santiago Cueto, eds. Santiago: PREAL, 2004.

**Buenas prácticas para mejorar la educación en América Latina.** Ana María de Andraca, ed. Santiago: PREAL, 2003.

## LIVROS



O PREAL foi estabelecido pelo Diálogo Interamericano em Washington, D.C. e pela Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE) em Santiago, Chile, em 1995 como uma iniciativa plurianual para a construção de um público amplo e ativo para a reforma educacional em vários países. Tornou-se a principal voz não governamental para a educação na América Latina e uma forte defensora do envolvimento de líderes da sociedade civil na reforma educacional. A maior parte das atividades do PREAL são implementadas por uma rede regional de centros especializados em políticas públicas e pesquisa que trabalham para promover a reforma educacional.

O PREAL busca melhorar a qualidade e a igualdade da educação, ajudando as organizações do setor público e privado de todo o hemisfério a promoverem um debate informado sobre as políticas educacionais, identificar e divulgar melhores práticas e monitorar o progresso para a melhoria. As atividades do PREAL são possíveis através do generoso apoio da United States Agency for International Development (USAID), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Avina Foundation, a Tinker Foundation, o Banco Mundial, a GE Foundation e outros.

O Diálogo Interamericano é o principal centro dos EUA de análise política e intercâmbio de relações do hemisfério ocidental. O Diálogo reúne líderes do setor público e privado de toda a América para abordarem problemas centrais do hemisfério e oportunidades.



INTER-AMERICAN  
DIALOGUE

Os 100 cidadãos ilustres que são membros do Diálogo são líderes políticos, empresariais, acadêmicos e da mídia das Américas, assim como líderes não governamentais. Onze dos membros do Diálogo foram presidentes de seus países e quase 30 foram parte do alto escalão de governos.

As atividades do Diálogo estão orientadas a gerar novas idéias de políticas e propostas práticas para a ação, bem como para levar essas idéias e propostas a governos e líderes de opinião do setor privado. O Diálogo também oferece às várias vozes da América Latina e do Caribe acesso aos debates e discussões da política dos EUA. Sediado em Washington, D.C., o Diálogo atua em todo o hemisfério. A maioria do nosso Conselho Administrativo é composta de nações latino-americanas e caribenhas, assim como mais da metade dos membros e participantes do Diálogo em nossas outras redes de liderança e forças-tarefa.

Desde de 1982—através de sucessivos mandatos republicanos e democráticos e muitas mudanças de liderança em várias partes do hemisfério—o Diálogo ajudou a moldar a agenda de questões e escolhas nas relações interamericanas.



A Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE) é uma instituição privada sem fins lucrativos com base em Santiago, Chile. Fundada em 1968, a CINDE fornece um ambiente acadêmico não partidário para pesquisa interdisciplinar sobre questões de desenvolvimento nacional e internacional. A CINDE é uma organização descentralizada apoiada por uma ampla rede de colaboradores externos. A instituição patrocina projetos de pesquisa, seminários, workshops e grupos de trabalho cujos resultados podem ser livremente publicados. A CINDE fornece um fórum para profissionais e especialistas de vários países e experiências culturais e profissionais para poderem se encontrar, trocar informações e debater.





**Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe**  
Internet: [www.preal.org](http://www.preal.org)



**Inter-American Dialogue**  
1211 Connecticut Ave., NW, Suite 510  
Washington, D.C. 20036 USA  
Tel: (202) 822-9002  
Fax: (202) 822-9553  
E-mail: [iad@thedialogue.org](mailto:iad@thedialogue.org)  
Internet: [www.thedialogue.org](http://www.thedialogue.org) & [www.preal.org](http://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](mailto:infopreal@preal.org)  
Internet: [www.preal.org](http://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 a Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE) em Santiago do Chile. A PREAL é financiada pela United States Agency for International Development (USAID), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a Avina Foundation, a Tinker Foundation, o Banco Mundial, a GE Foundation e outros.