PREAL

Programa de Promoção
da Reforma Educativa na
América Latina e Caribe

O FUTURO EM RISCO

Relatório do

Grupo de Trabalho sobre

Educação, Eqüidade e

Competitividade Econômica

na América Latina e Caribe

DIÁLOGO
INTERAMERICANO

CINDE

FUNDAÇÃO
GETULIO VARGAS

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA

FIEMG
CIEMG
SESI
SENAI
IEL
Minas Gerais

Conselho de Educação

O FUTURO EM RISCO

Relatório do Grupo de

Trabalho sobre Educação,

Eqüidade e Competitividade

Econômica na América

Latina e Caribe

Julho de 1998

B

ÍNDICE

A Missão 2
Agradecimentos 3
Membros do Grupo de Trabalho sobre Educação, Eqüidade e Competitividade Econômica na América Latina e Caribe 4
Sumário Executivo 5
Relatório do Grupo de Trabalho sobre Educação, Eqüidade e Competitividade Econômica na América Latina e Caribe
I. Uma Região em Perigo 6
II. Por que a Educação é Importante 10
III. Diagnosticando o Problema 11
IV. Recomendações e Implementação 15
V. Um Chamado à Ação 20
Comentários Suplementares pelos Membros do Grupo de Trabalho 21
Sobre os Membros do Grupo de Trabalho 22
Leituras Recomendadas 25

TABELAS

1. Falhas na Educação na América Latina e Caribe, 1995 6
2. Repetência e Conclusão no Ensino Fundamental, América Latina e Caribe, 1989 8
3. Desempenho em Matemática e Ciências em Cinco Países por Tipo de Escola: O Estudo-piloto TIMSS (Terceiro Estudo Internacional de Matemática e Ciências) sobre Desempenho de Alunos de 13 anos, 1992 9
4. Gastos Públicos em Educação, América Latina e Caribe, 1980-1994 14
5. Gasto Anual por Aluno por Nível de Ensino, 1992 14

FIGURAS

1. Nível de Instrução da Força de Trabalho, América Latina e Sudeste Asiático, 1950-1990 7
2. Número Médio de Anos Escolares por Aluno que Completou a Sexta Série, 1988-1992 7

QUADROS

1. Promovendo a Autonomia da Escola: Transferindo Poder de Decisão para as Comunidades Locais em Minas Gerais 12
2. Focalizando as Escolas em Risco: O Uso das Avaliações no Chile 16
3. Financiamento com Base na Demanda no Chile e na Colômbia 18
4. Melhorando o Ensino nas Escolas Rurais: as Escuelas Nuevas da Colômbia 19

A MISSÃO

Em 1996 as organizações Diálogo Interamericano (Inter-American Dialogue) e Empresa de Pesquisa para o Desenvolvimento (Corporación de Investigaciones para el Desarrollo - CINDE) instituíram um Grupo de Trabalho sobre Educação, Eqüidade e Competitividade Econômica na América Latina e Caribe.

O Grupo de Trabalho foi o elemento central de um programa mais amplo – O Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL) – que o Diálogo Interamericano e a CINDE haviam criado em 1995. O Grupo de Trabalho é composto por eminentes cidadãos de toda a região preocupados com a qualidade das nossas escolas. Seus membros incluem líderes da indústria e do comércio, governo, ensino universitário, Direito e religião. Embora poucos deles tivessem participado antes do debate sobre políticas educacionais, todos têm ampla experiência em políticas públicas e compartilham uma forte convicção de que as nossas escolas precisam ser melhoradas.

O Grupo de Trabalho foi incumbido de examinar o estado da educação e apresentar suas observações e recomendações em um relatório não-técnico orientado para a formulação e discussão de políticas públicas. Os membros do Grupo de Trabalho estavam particularmente interessados em atingir as lideranças de fora do setor educacional, cujo apoio seria crucial para promover mudanças institucionais fundamentais na educação. O Grupo de Trabalho procurou:

promover consenso entre os diversos setores da sociedade com relação à necessidade de realização de reformas fundamentais na educação e criar novas alianças para apoiar essas reformas;

ampliar a "frente" para a reforma da educação mediante envolvimento de lideranças de fora do setor educacional;

identificar novas formas de abordagem para as políticas educacionais emergentes na América Latina e Caribe e em outras regiões do mundo; e,

monitorar os avanços no sentido da melhoria das políticas educacionais.

Os membros do Grupo de Trabalho se reuniram em Santiago, Chile, em janeiro de 1997, para discutir o conteúdo e a estrutura do relatório e estabelecer um plano de trabalho. Em seguida, funcionários das organizações Diálogo Interamericano e CINDE, com a ajuda de vários consultores, prepararam um relatório preliminar que foi discutido e revisto em uma segunda reunião, realizada em Washington, D.C., Estados Unidos, em dezembro de 1997.

O relatório agora apresentado resultou dessas deliberações. Ele reflete o consenso dos membros do Grupo de Trabalho sobre Educação, Eqüidade e Competitividade Econômica. Nem todos os que assinaram o relatório concordam inteiramente com cada frase do texto, mas – salvo nos casos de manifestações em separado – cada um dos membros endossa o conteúdo e o tom do conjunto do relatório e apóia suas principais recomendações. Todos assinam em caráter pessoal e suas instituições são mencionadas apenas para identificação.

Estamos convencidos de que escolas melhores são absolutamente necessárias para gerar desenvolvimento econômico, promover eqüidade e sustentar formas democráticas de governo na América Latina e Caribe. O relatório propõe uma série de medidas práticas voltadas para as sérias deficiências que detectamos nas escolas da região. Acreditamos que essas recomendações fornecem uma base firme para avançar. Conclamamos cada país da América Latina e Caribe a conferir prioridade máxima à reforma educacional, trabalhar sistematicamente para desenvolver um amplo consenso sobre as mudanças necessárias e exercer a liderança política essencial para a realização de reformas institucionais fundamentais.

José Octavio Bordón, Co-Presidente
John Petty, Co-Presidente

AGRADECIMENTOS

Este relatório se baseia nas deliberações do Grupo de Trabalho sobre Educação, Eqüidade e Competitividade Econômica em suas duas reuniões de 1997. A primeira foi realizada em Santiago, Chile, sob os auspícios da Empresa de Pesquisa para o Desenvolvimento (CINDE). A segunda em Washington, D.C., Estados Unidos, sob os auspícios do Diálogo Interamericano. O relatório se baseia nos documentos produzidos por diversos especialistas em educação. Muitas pessoas contribuíram com ele mediante discussões informais, trabalhos comissionados e recomendações. Desejamos agradecer especialmente a Cecilia Braslavsky, Gloria Calvo, Gustavo Cosse, Cristián Cox, E. Mark Hanson, Nancy Morrison, Robert G. Myers, Diane Ravitch, Robert E. Slavin, e David N. Wilson, todos autores de documentos de trabalho para o PREAL que serviram de subsídio para nossas deliberações. Michelle Miller desempenhou papel crucial ao transformar a análise que produzimos em uma minuta coerente de relatório. Patricia Arregui, José Joaquín Brunner, Ernesto Ottone, José Angel Pescador e Larry Wolff ofereceram importantes comentários sobre as versões preliminares. Marcela Gajardo e Jeffrey Puryear coordenaram a preparação do relatório e revisaram cada versão a ser submetida ao Grupo de Trabalho.

A preparação do relatório foi um esforço coletivo que envolveu funcionários do Diálogo Interamericano e da CINDE. Tamara Ortega Goodspeed, Paul Kantz, Sandra Forero e Carlos Rosales tiveram papéis importantes na geração de informações, organização das reuniões e revisão de documentos no âmbito do Diálogo Interamericano, assim como Ana María Andraca e Nelson Martinez na CINDE.

Este relatório não teria sido possível sem o apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento, do Centro Internacional Canadense de Pesquisas para o Desenvolvimento, da Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e do Fundo GE. A disposição dessas instituições de garantir financiamento constante e flexível para o PREAL foi decisiva para o desenvolvimento das redes de informação e de instituições necessárias ao projeto.

Desejamos render um tributo especial a Francisco J. Garza, conhecido e respeitado executivo mexicano, que participou do Grupo de Trabalho até o seu falecimento em outubro de 1997.

MEMBROS DO **GRUPO DE TRABALHO** sobre Educação, Equidade e Competitividade Econômica na América Latina e Caribe

CO-PRESIDENTES

José Octavio Bordón, Co-Presidente
Argentina

John Petty, Co-Presidente
Estados Unidos

MEMBROS

Roberto Baquerizo
Equador

Patricio Cariola, S.J.
Chile

Juan E. Cintrón Patterson
México

Jonathan Coles
Venezuela

José María Dagnino Pastore
Argentina

Nancy Englander
Estados Unidos

Peter Hakim
Estados Unidos

Ivan Head
Canadá

Rudolf Hommes
Colômbia

Emerson Kapaz
Brasil

Jacqueline Malagón
República Dominicana

José Mindlin
Brasil

Roberto Murray Meza
El Salvador

Manuel Fernando Sotomayor
Peru

Osvaldo Sunkel
Chile

Celina Vargas do Amaral Peixoto
Brasil

SUMÁRIO EXECUTIVO

Ninguém contesta que a educação é vital para o crescimento econômico, o progresso social e o avanço da democracia. No entanto a maioria das crianças na América Latina e Caribe está hoje excluída de uma educação de qualidade. Em verdade, as escolas da América Latina estão em crise. Não estão educando os jovens da região. Em lugar de contribuírem para o progresso, estão mantendo a região e o seu povo no atraso, reforçando a pobreza, as desigualdades e um desempenho econômico fraco. Os estudantes das melhores escolas particulares da região estão em níveis comparáveis aos das escolas dos países industrializados. Os estudantes das escolas públicas, ao contrário, se saem mal segundo qualquer padrão. O futuro da América Latina será sombrio enquanto não forem proporcionadas a todas as suas crianças oportunidades reais de uma educação satisfatória.

Nosso Grupo de Trabalho oferece aos pais, governantes, educadores, empresários, líderes políticos, cidadãos em geral e agências internacionais de financiamento quatro recomendações básicas para tornar melhores as nossas escolas. Essas recomendações foram formuladas para serem implementadas simultaneamente. Os problemas que afligem as escolas da região são sistêmicos e precisam ser abordados em suas diversas dimensões ao mesmo tempo.

RECOMENDAÇÃO Nº1

Estabelecer padrões para o sistema educacional e medir o progresso na sua implantação.

Os governos devem estabelecer padrões educacionais, introduzir testes nacionais e usar os resultados dos testes para reformular os programas educacionais e realocar recursos. Os países da América Latina e Caribe devem promover a participação de seus estudantes em testes internacionais para poderem comparar a qualidade de suas escolas com as de outros países.

RECOMENDAÇÃO Nº2

Dar às escolas e às comunidades locais maior controle sobre a educação – e maior responsabilidade por ela.

Sistemas educacionais centralizados não dão aos diretores, professores e pais a autoridade de que precisam para melhorar o desempenho da escola. Os governos centrais devem desempenhar um novo papel – deixando de operar as escolas diretamente, e concentrando-se, ao invés, na geração de recursos, estabelecimento de padrões de qualidade, promoção de equidade, monitoramento dos avanços e avaliação de resultados. Os governos devem dar aos dirigentes das escolas, aos pais e às comunidades locais maior responsabilidade pela gestão das escolas, inclusive autoridade sobre os professores. Os pais devem poder escolher entre escolas concorrentes.

RECOMENDAÇÃO Nº3

Fortalecer a profissão do magistério, elevando salários, reformulando a formação e tornando o professor mais responsável perante a comunidade local.

Os professores das escolas públicas são com freqüência mal remunerados, despreparados e mal gerenciados. Os governos devem tomar medidas firmes para fazer do magistério uma profissão mais valorizada e mais atraente. Os diretores de escola e a comunidade local devem ter autoridade e recursos para recompensar os bons professores.

RECOMENDAÇÃO Nº4

Investir mais por aluno na pré-escola e nos ensinos fundamental e médio.

As mudanças necessárias nas escolas da América Latina (como explicitadas nas recomendações 1-3) não podem ser realizadas com os atuais níveis de gastos em educação. O gasto por aluno nas escolas públicas da América Latina e Caribe é bem menor do que nas escolas particulares, bem como nas escolas públicas de outras regiões. Os governos terão de investir significativamente mais se quiserem melhorar a qualidade e a eqüidade na educação básica. Naturalmente, apenas mais dinheiro não resolverá o problema. Os novos recursos serão desperdiçados se não estiverem acoplados às grandes reformas institucionais que estamos recomendando. Há necessidade tanto de mudanças fundamentais como de recursos adicionais.

UMA REGIÃO EM PERIGO

"No mundo inteiro se considera evidente que educação de qualidade e progresso econômico estão intimamente relacionados, que a luta para elevar as condições de vida de uma nação começa e ocorre principalmente na sala de aula."

The Economist,
29 de março de 1997

A educação está em crise em toda a América Latina e Caribe. O número de matrículas cresceu rápida e dramaticamente durante as três últimas décadas, mas a deterioração da qualidade não foi menor. O ensino do idioma, de Matemática e de Ciências é desolador na maioria dos países. Poucos estudantes desenvolvem a contento a capacidade de pensar criticamente, resolver problemas e tomar decisões. Somente o pequeno número de crianças que freqüentam as escolas particulares da elite recebe educação adequada. A grande maioria freqüenta escolas públicas deficientes e de poucos recursos, onde os alunos não adquirem o conhecimento e as aptidões necessários para o sucesso econômico ou a cidadania ativa. Em uma época em que as escolas são cada vez mais cruciais para o crescimento econômico, a América Latina está ficando para trás.

Os indicadores da crise educacional na região incluem:

NOTAS BAIXAS EM TESTES

Comparações internacionais põem em evidência o fraco desempenho das escolas latino-americanas. Somente dois países da América Latina optaram por participar de um teste de âmbito mundial para medir aptidões de alunos da quarta série, em Matemática e Ciências, realizado em 1996. Um deles – a Colômbia – classificou-se em quadragésimo lugar entre os 41 países pesquisados, abaixo de todos os participantes da Ásia, Europa Oriental e Oriente Médio. O outro – o México – recusou-se a permitir que os seus resultados fossem publicados. Um teste transnacional anterior para avaliar aptidões de crianças de nove anos em leitura produziu resultados igualmente preocupantes. A Venezuela – o único país latino-americano no estudo – obteve os piores resultados entre os vinte e sete países participantes, muito abaixo de Hong Kong, Cingapura e Indonésia. Em um estudo de aptidões em Matemática e Ciências realizado em 1992, estudantes de treze anos de São Paulo e Fortaleza obtiveram notas inferiores às dos representantes de todos os dezenove países participantes, exceto um. Elogiamos esses poucos países por exporem as suas escolas em uma competição internacional, mas seus desempenhos evidenciam a crise da educação na América Latina e Caribe.
A relutância da maioria dos países latino-americanos em participar de testes internacionais é uma vigorosa denúncia da falência da educação na região.

BAIXO APROVEITAMENTO ESCOLAR

Os estudantes da América Latina e Caribe ingressam no mercado de trabalho com níveis de escolaridade mais baixos do que os dos egressos das escolas da Ásia e do Oriente Médio – e o desnível está aumentando. Em média, os trabalhadores da América Latina têm quase dois anos de escolaridade a menos do que os de outros países com rendimentos semelhantes **(Tabela 1)**.

Tabela 1.
Falhas na Educação na América Latina e Caribe, 1995

	América Latina	Países com níveis semelhantes de desenvolvimento econômico
Porcentagem dos que completam a quarta série	66%	82%
Escolalaridade média da força de trabalho, em anos	5,2	7,0

Fonte: Banco Interamericano de Desenvolvimento, *Economic and Social Progress in Latin America, 1996 Report* (Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 1996).

A comparação com as economias em rápido crescimento do Sudeste da Ásia é particularmente marcante. A força de trabalho da América Latina tem menos instrução hoje do que a de qualquer dos países daquela região e parece estar ficando cada vez mais para trás **(Figura 1)**.

O número de crianças que ingressam no ensino obrigatório (correspondente ao fundamental no Brasil) na América Latina está aumentando, mas poucas vão muito longe. Aproximadamente metade dos alunos é reprovada na primeira série. Quase um terço deles repete a série em que estão matriculados, qualquer que seja ela. Em Honduras, Guatemala, El Salvador e Nicarágua, o estudante médio leva dez anos para completar seis anos de ensino fundamental **(Figura 2)**.

Os altos índices de repetência são em geral associados a uma aprendizagem inadequada, sendo o problema mais grave para as crianças pobres, rurais e indígenas. Como mostra a **Tabela 2**, poucos países estão se saindo melhor do que a média desalentadora.

O custo de ensinar às crianças repetentes foi recentemente estimado em US$3.3 bilhões – perto de um terço dos gastos públicos com o ensino fundamental na região.

Um em cada dois estudantes da América Latina nunca termina a sexta série (embora haja grandes variações entre países). O contraste com os países recentemente industrializados do Leste Asiático é marcante. Na Coréia e na Malásia mais de 95 por cento dos estudantes concluem o ensino fundamental; em Sri Lanka e na Tailândia mais de 80 por cento; e na China cerca de 70 por cento.

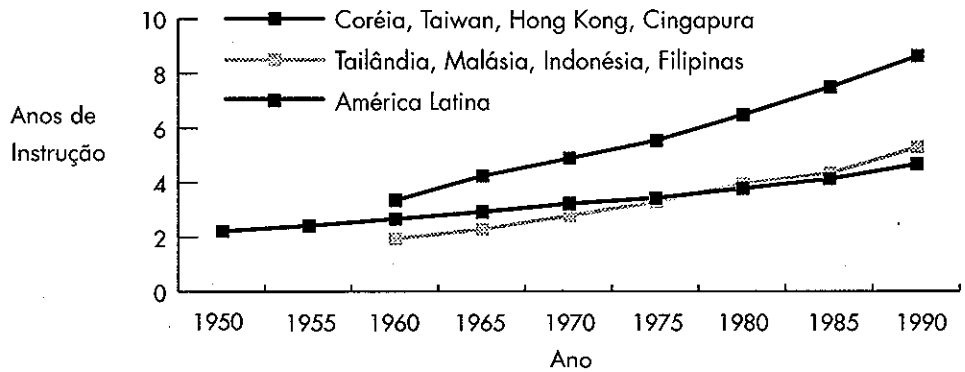
A situação do ensino médio na América Latina não é melhor. Somente uma em cada três crianças freqüenta o ensino médio, contra mais de 80 por cento no sudeste da Ásia. A maioria das que iniciam nunca termina o curso. Deixam a escola para trabalhar, mas lhes faltam aptidões em linguagem, Matemática, Ciências, e para resolver problemas, tão necessárias para o êxito nas economias modernas.

O fosso no aproveitamento escolar entre a América Latina e o Leste Asiático está crescendo. Em breve as crianças desta última região estarão em média indo à escola tantos anos quanto na Europa, Japão e Estados Unidos. As crianças da América Latina e Caribe estão ficando à margem desse progresso.

NÍVEL DE INSTRUÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO

América Latina e Sudeste Asiático, 1950-1990

Figura 1.

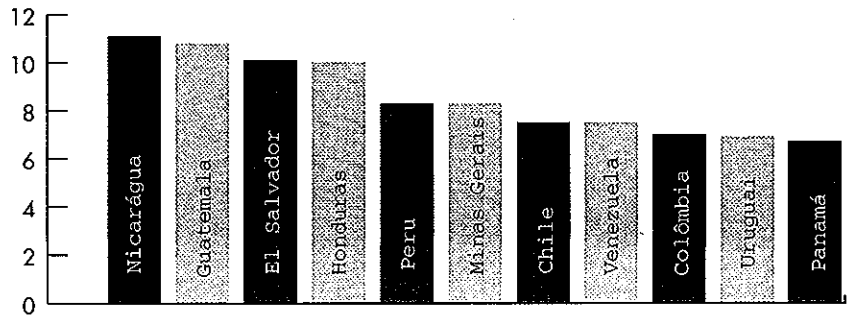


Fonte: Juan Luis Londoño, *Poverty, Inequality, and Human Capital Development in Latin America, 1950-2025* (Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 1996).

NÚMERO MÉDIO DE ANOS ESCOLARES POR ALUNO QUE COMPLETOU A SEXTA SÉRIE

1988-1992

Figura 2.



Fonte: Banco Interamericano de Desenvolvimento, *Economic and Social Progress in Latin America, 1996 Report* (Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 1996).

REPETÊNCIA E CONCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

América Latina e Caribe, 1989

Tabela 2.

	Reprovações na primeira série	Conclusões da sexta série sem nenhuma repetência
Jamaica	**6**	**52**
Chile	**10**	**41**
Uruguai	**15**	**54**
Costa Rica	**22**	**31**
Peru	**28**	**21**
Venezuela	**28**	**14**
Argentina	**31**	**17**
Colômbia	**31**	**26**
Bolívia	**33**	**9**
Equador	**33**	**34**
México	**33**	**23**
Panamá	**—**	**33**
Paraguai	**33**	**20**
Brasil	**53**	**1**
Honduras	**53**	**12**
El Salvador	**54**	**4**
Guatemala	**55**	**9**
República Dominicana	**58**	**3**
Haiti	**61**	**1**
Média ponderada para América Latina e Caribe	**42**	**10**

Fonte: Laurence Wolff, Ernesto Schiefelbein e Jorge Valenzuela, "Improving the Quality of Primary Education in Latin America and the Caribbean: Toward the 21st Century," World Bank Discussion Paper No. 257 (Washington, D.C.: Banco Mundial, 1994).

INIQÜIDADE

A educação talvez seja o mecanismo mais importante para diminuir disparidades na distribuição de renda. Hoje, porém, na América Latina, a educação está fazendo exatamente o oposto: está agravando as desigualdades.

Nada ilustra melhor o problema da iniqüidade na América Latina do que a diferença abismal entre as escolas públicas e as particulares. Praticamente todas as famílias que dispõem de recursos matriculam os seus filhos em escolas particulares de ensino fundamental e médio. Praticamente todas as famílias pobres – por necessidade – enviam seus filhos para as escolas públicas.

Embora nem todas as escolas particulares sejam de alta qualidade, as melhores escolas da região são particulares – e muitas delas estão no mesmo nível das melhores do mundo. A maioria das escolas particulares investe significativamente mais recursos por aluno, o que lhes permite pagar salários mais elevados aos professores e dispor de mais e melhores materiais de ensino. As escolas particulares oferecem, em média, 1.000 horas ou mais de ensino por ano, enquanto as públicas oferecem de 500 a 800 horas. Os estudantes das escolas particulares normalmente cobrem 100 por cento do currículo oficial, enquanto o aluno da escola pública completa em média somente 50 por cento. Os estudantes das escolas particulares obtêm notas significativamente mais altas nos testes de avaliação de desempenho do que os das escolas públicas **(Tabela 3)**. Não é surpresa que a grande maioria das repetências ocorra entre alunos das escolas públicas.

DESEMPENHO EM MATEMÁTICA E CIÊNCIAS EM CINCO PAÍSES POR TIPO DE ESCOLA

Estudo piloto TIMSS sobre inferior desempenho de alunos de 13 anos, 1992

Tabela 3. **ESCOLAS**

	Elite Particular	Particular inferior ou Pública Superior	Pública Inferior	Rural
MATEMÁTICA				
Argentina	**50**	**41**	**33**	**29**
Colômbia	**66**	**32**	**27**	**35**
Costa Rica	**72**	**59**	**44**	**43**
República Dominicana	**60**	**41**	**29**	**31**
Venezuela	**44**	**29**	**55**	**33**

Média Nacional para a Tailândia: 50
Média Nacional para os Estados Unidos: 52

CIÊNCIAS				
Argentina	**45**	**43**	**37**	**28**
Colômbia	**47**	**29**	**36**	**37**
Costa Rica	**66**	**59**	**50**	**50**
República Dominicana	**52**	**38**	**29**	**29**
Venezuela	**55**	**38**	**37**	**35**

Média Nacional para a Tailândia: 55
Média Nacional para os Estados Unidos: 55

Fonte: Ernesto Schiefelbein, "Education Reform in Latin America and the Caribbean: An Agenda for Action," em *The Major Project of Education in Latin America and the Caribbean* 37 (Santiago, Chile: UNESCO, 1995).

As escolas rurais são as mais carentes. Os professores têm muito menos treinamento do que os das escolas urbanas, os recursos são menores e menos séries são oferecidas. A distância até a escola torna ainda mais difícil para a criança completar o ensino fundamental e faltam muitas vezes materiais básicos, como bibliotecas e livros didáticos.

Na importante área da igualdade entre os sexos, a América Latina e Caribe estão à frente das outras regiões em desenvolvimento. De fato, no início dos anos 80 mais de 50 por cento de todos os estudantes da região eram do sexo feminino. O desafio agora é tratar as meninas com igualdade, uma vez que estão na escola, eliminando estereótipos de sexos e proporcionando-lhes o mesmo encorajamento dado aos meninos para alcançarem excelência em matérias difíceis, como Matemática e Ciências.

A América Latina tem a distribuição de renda mais desigual de todo o mundo. Muito dessa desigualdade reflete a falta de investimentos em educação de qualidade para as suas crianças.

POR QUE A EDUCAÇÃO É IMPORTANTE

A educação de alta qualidade contribui para o crescimento econômico, a eqüidade social e a democracia. Ela dá à criança aptidões essenciais para o seu sucesso social e econômico. A educação ajuda a reduzir os índices de fertilidade e a melhorar a saúde. Torna os trabalhadores mais flexíveis, mais capazes de aprender no trabalho e mais capacitados para tomar decisões acertadas. Encoraja a atividade empresarial e prepara o cidadão para uma participação responsável nas instituições da democracia e da sociedade civil.

Historicamente, a educação sempre caminhou de mãos dadas com o crescimento econômico. Nenhum país experimentou progresso econômico significativo sem expandir e melhorar as suas escolas. Quase todas as economias em rápido crescimento do Leste Asiático conseguiram universalizar a matrícula no ensino fundamental por volta de 1965 e em seguida melhoraram a qualidade de suas escolas estabelecendo altos padrões e aumentando continuadamente os investimentos por aluno. Esses esforços deram aos trabalhadores do Leste Asiático aptidões cognitivas melhores do que as dos trabalhadores da América Latina, permitindo-lhes adquirir competência tecnológica com maior facilidade. Estima-se que a educação é responsável por aproximadamente 40 por cento do diferencial de crescimento entre o Leste Asiático e a América Latina. O fator que mais tem contribuído para essa diferença de crescimento é a expansão do ensino fundamental de alta qualidade pelos asiáticos.

Hoje a educação é mais importante do que nunca para os países da América Latina e Caribe. As economias abertas, a competição global e a mudança para uma produção de alto conteúdo tecnológico fizeram crescer a demanda por trabalhadores que entendam Matemática e Ciências e possam se adaptar a condições de trabalho em rápida mudança. O governo democrático e a descentralização do Estado exigem cidadãos capazes de assumir maior responsabilidade pela solução de problemas e tomada de decisões. A demanda por educação está mudando rapidamente na América Latina e Caribe. A oferta de educação também precisa mudar.

DIAGNOSTICANDO **O PROBLEMA**

Quatro fatores inter-relacionados explicam a crise do ensino na região: avaliação inadequada da aprendizagem do aluno e do desempenho da escola; limitada autonomia da escola que, por sua vez, não presta contas à comunidade; ensino deficiente; e escassez de investimentos nos ensinos fundamental e médio.

AVALIAÇÃO INADEQUADA DA APRENDIZAGEM DO ALUNO E DO DESEMPENHO DA ESCOLA

Os países da América Latina e Caribe raramente avaliam as suas escolas sistematicamente – e não estabelecem metas que sirvam de referência para medir o progresso. A grande maioria dos países depende de estatísticas educacionais que enfatizam insumos físicos, como gastos, matrículas e o número de professores e de escolas. O produto mais importante da escola – a aprendizagem – não é medido de nenhuma maneira confiável. Nem tampouco a disponibilidade de livros-texto, métodos de ensino e bibliotecas. Os sistemas de estatísticas educacionais existentes não são confiáveis e não adotam indicadores modernos que já se tornaram comuns nos países industrializados.

A maioria dos países da América Latina e Caribe se recusa a participar de testes internacionais que permitiriam comparar o desempenho nacional com o das escolas de outros países. Somente alguns países estabeleceram testes nacionais destinados a medir o progresso em relação a padrões claros de desempenho e vários outros estão iniciando os seus próprios experimentos. Mas a resistência – de professores, sindicatos, burocratas e até mesmo políticos – tem sido forte.

A falta de avaliações de todo o sistema educacional continua sendo um grande obstáculo à melhoria das escolas. Uma organização que não consegue medir a quantidade e a qualidade do seu produto mais importante – a aprendizagem – tem poucas chances de êxito.

FALTA ÀS ESCOLAS AUTONOMIA E PRESTAÇÃO DE CONTAS À COMUNIDADE

Escolas genuinamente locais são raras na América Latina e Caribe. O ensino tem sido tradicionalmente gerido de forma centralizada, por ministérios nacionais ou secretarias estaduais de educação. Cabe a eles tomar as decisões críticas sobre contratação e dispensa de professores, seleção de livros didáticos, alocação de recursos e sobre organização de programas de formação e de capacitação de professores. Os ministérios, ou as secretarias, nomeiam os professores e diretores de escola, cujos salários são determinados por fórmulas rígidas ligadas mais ao tempo de serviço do que ao desempenho. Os sindicatos de professores e os ministérios negociam contratos nacionais. Os diretores de escola têm autonomia limitada.

O resultado é que as escolas tendem a servir aos interesses daqueles que ofertam em lugar de defender os interesses dos que consomem educação. As escolas não prestam contas às comunidades a que servem. Os consumidores de educação – alunos, pais, comunidades locais e empregadores – quase não têm influência.

Muitos países iniciaram programas de descentralização inovadores, destinados a corrigir o desequilíbrio de poder. O mais freqüente tem sido colocar a autoridade para administrar as escolas nas mãos dos governos municipais. Vários países, notadamente El Salvador e Nicarágua, foram mais longe, transferindo tarefas administrativas básicas para os diretores de escolas e conselhos comunitários locais. Poucos, entretanto, levaram a descentralização até o nível da escola (A promoção da autonomia da escola pública no estado brasileiro de Minas Gerais é examinada no **Quadro 1**).

PROMOVENDO A AUTONOMIA DA ESCOLA: TRANSFERINDO PODER DE DECISÃO PARA AS COMUNIDADES LOCAIS EM MINAS GERAIS

Quadro 1.

Em 1991 o estado brasileiro de Minas Gerais descentralizou o seu sistema educacional. Conselhos constituídos de professores, pais e estudantes maiores de dezesseis anos foram eleitos para cada escola pública estadual, com a responsabilidade pelas decisões financeiras, administrativas e pedagógicas em suas escolas. O estado fornece recursos financeiros para todas as finalidades, exceto pagamento de salários; cabe ao Conselho decidir como gastar esses recursos e outros levantados localmente. Para superar o antigo problema das nomeações políticas, os diretores de escola passaram a ser eleitos por toda a comunidade escolar. O voto é secreto e os candidatos são aqueles que tiraram as melhores notas em uma série de testes. A reforma educacional também inclui testes padronizados para os alunos – visando a avaliação das escolas – e a preparação de um plano de desenvolvimento – planejamento estratégico – para cada escola. O governo estadual reteve algumas funções, como negociar com o sindicato dos professores. Os resultados têm sido bons. Entre 1990 e 1994 a porcentagem de alunos que completaram o ensino fundamental subiu de 38 para 49 por cento, enquanto a porcentagem dos que precisaram repetir o ano caiu de 29 para 19 por cento. Autoridades informaram que esperavam maior participação da comunidade em áreas de classe média, mas é nas comunidades mais pobres que a participação tem sido maior. É também nas escolas das áreas mais pobres que os alunos vem apresentando maior melhoria.

Fonte: Adaptado de Edward B. Fiske, *Decentralization of Education: politics and Consensus* (Washington, D.C., Banco Mundial, 1996); Entrevista com Ana Luiza Machado Pinheiro, UNICEF Education News Nº 17 e 18 (fevereiro de 1997); Banco Interamericano de Desenvolvimento, *Economic and Social Progress in Latin America*, 1996. Report (Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 1996).

O ENSINO É DEFICIENTE

O problema da qualidade do ensino começa fora da sala de aula. Na maioria dos países da América Latina e Caribe permitiu-se deterioração do magistério –vítima de salários inadequados, baixos padrões de qualidade e incompetência gerencial. Essas deficiências reduziram o prestígio da profissão, dificultando a atração de bons candidatos.

Os salários variam significativamente, mas geralmente são baixos demais para atrair, motivar e manter um professorado de alto nível. Muitos professores têm mais de um emprego para poderem manter-se. Pesquisas sugerem que os salários baixos fazem com que o magistério seja uma profissão atraente apenas para candidatos menos qualificados.

Mais importante, os professores em geral não recebem incentivos – monetários ou não-monetários – para trabalhar em alto nível de desempenho profissional. Na maioria dos países os salários, promoções e condições de trabalho são negociados nacionalmente – por estado no Brasil – em lugar de estarem vinculados ao desempenho. Avaliações de desempenho são raras. Os professores têm pouco controle sobre os materiais didáticos que utilizam e quase nenhuma influência no gerenciamento da escola. E não têm que prestar contas diretamente aos pais e às comunidades locais pelo seu trabalho.

A formação dos professores é deficiente. Em média, um quarto dos professores da América Latina e Caribe não tem diploma ou certificado profissional. Os programas de formação não lhes permitem dominar os conteúdos que lecionam e enfatizam mais a teoria do que a prática. Os seus métodos pedagógicos estão ultrapassados. A grande maioria dos professores simplesmente apresenta textos para os estudantes decorarem – uma abordagem que desencoraja o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas e de pensar criticamente. Eles não usam métodos de ensino flexíveis, como a instrução personalizada e o ensino em pequenos grupos, necessários para ajudar estudantes com diferentes aptidões. Esses professores são incapazes de ensinar os seus alunos a aprender sozinhos.

A combinação de administração centralizada, salários inadequados e baixa satisfação no trabalho fez dos sindicatos de professores uma das forças dominantes da educação na América Latina. Em muitos países os sindicatos detêm o monopólio nacional da oferta de ensino e têm um poder comparável ao dos ministérios da educação. Infelizmente, esse poder tem sido mobilizado principalmente para resistir aos esforços de promover um controle local das escolas, de tornar os professores e as escolas responsáveis perante a comunidade e de criar incentivos ao desempenho. Os sindicatos têm se concentrado quase exclusivamente no aumento de salários. Não desempenham papel importante no esforço para melhorar a aprendizagem.

Esses problemas enfraqueceram seriamente o magistério na América Latina e Caribe, reduzindo o prestígio, enfraquecendo a auto-estima e o moral e gerando desempenho medíocre.

OS INVESTIMENTOS NOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO SÃO DEMASIADAMENTE BAIXOS

A crise do ensino público na América Latina e Caribe é, pelo menos em parte, uma crise de investimento. Sob um aspecto, os governos da região atuam bem, investindo anualmente em educação 4,5 por cento do PNB, acima das nações em desenvolvimento que aplicaram em média 3,9 por cento **(Tabela 4)**. Mas esses números enganam. Devido à alta fertilidade e ao baixo crescimento econômico na América Latina, os investimentos por aluno têm permanecido baixos. Em contraste, a fertilidade declinante e as economias em expansão da Ásia levam a um crescimento contínuo dos investimentos públicos por aluno, particularmente no ensino fundamental. Por exemplo, em 1970 os gastos públicos por aluno do ensino fundamental na Coréia eram somente um terço mais altos do que no México. Em 1989 eram quase quatro vezes maior. Apresentar os investimentos educacionais como percentagem do PNB é com freqüência enganoso. O que conta são os investimentos por aluno. Por esse prisma, não se está dando muita atenção aos alunos das escolas públicas da América Latina e Caribe.

Os países do Leste Asiático destinam a maior parte dos seus gastos em educação às escolas de ensino fundamental e médio. No Leste Asiático somente 15 por cento dos investimentos em educação no período entre 1960 e 1990 foram para o ensino superior, contra quase 25 por cento na América Latina. A América Latina e Caribe gastam somente 1,1 por cento do PNB no ensino fundamental, em comparação com 1,5 por cento nas economias em rápido desenvolvimento do Leste Asiático. Para cada dólar gasto por aluno do ensino fundamental, os governos da América Latina gastaram quase sete dólares com os estudantes universitários. Nos países desenvolvidos da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) a relação é menor do que um para três **(Tabela 5)**.

O financiamento deficiente prejudica de muitos modos. O dia escolar na América Latina e Caribe é, em média, muito mais curto do que em outras regiões do mundo. As escolas públicas oferecem, em média, de 500 a 800 horas por ano, em comparação com aproximadamente 1.200 nas escolas particulares e nas escolas dos países industrializados. Algumas escolas funcionam em dois ou três turnos devido ao número excessivo de alunos. Os prédios escolares são mal construídos, mal equipados e freqüentemente mal conservados. A grande maioria dos governos destina menos de cinco por cento dos investimentos em educação para a compra de materiais de ensino, como livros, livros de exercícios e bibliotecas escolares rudimentares. Muitas escolas não têm nenhum material didático. Os professores do ensino fundamental são geralmente mal remunerados. Os programas pré-escolares são em grande parte pagos pelos pais, deixando os pobres em marcante desvantagem.

GASTO PÚBLICO EM EDUCAÇÃO

América Latina e Caribe, 1980-1994

Tabela 4.

	Ano			
	1980	1985	1990	1994
Gastos Públicos (bilhões de US$)	**33,5**	**27,9**	**44,6**	**72,8**
Gastos Públicos como % do PIB	**3,8**	**3,9**	**4,1**	**4,5**
Gastos Per Capita (US$)	**93**	**70**	**102**	**153**
Países Desenvolvidos: Gastos Públicos como % do PNB				**5,1**
Países em Desenvolvimento: Gastos Públicos como % do PNB				**3,9**
Países Desenvolvidos: Gastos Públicos *per capita* (US$)				**1211**
Países em Desenvolvimento: Gastos Públicos *per capita* (US$)				**48**

Fonte: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, *UNESCO Statistical Yearbook 1997* (Paris: UNESCO e Lanham, Maryland: Bernan Press, 1997).

GASTO ANUAL POR ALUNO POR NÍVEL DE ENSINO

1992

Tabela 5.

	América Latina e Caribe	Países da OCDE
Pré-Escola e Fundamental*	**$252**	**$4.170**
Ensino Médio	**$394**	**$5.170**
Terceiro Grau	**$1.485**	**$10.030**

* somente ensino fundamental para OCDE

Fonte: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, *World Education Report, 1995* (Paris: UNESCO, 1995); Centre for Educational Research and Innovation, *Education at a Glance: OECD Indicators* (Paris: Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos, 1995).

Dois acontecimentos recentes proporcionam, porém, alguma esperança. Primeiro, a América Latina e Caribe estão saindo da crise econômica dos anos 80 com economias mais fortes e finanças públicas mais saudáveis, o que torna possível aos países da região expandir o orçamento para o ensino fundamental e médio, caso queiram fazê-lo. Segundo, mudanças demográficas em vários países irão reduzir o número de crianças que atingirão a idade escolar ao longo dos próximos quinze anos, permitindo a utilização de recursos para melhorar a qualidade do ensino, e não para acomodar um número sempre crescente de alunos.

RECOMENDAÇÕES E IMPLEMENTAÇÃO

O desafio mais importante para os governos do hemisfério é melhorar os seus sistemas educacionais, transformando-os em promotores do desenvolvimento econômico, eqüidade e democracia. Entretanto, mudar apenas uma parte do sistema não conduzirá ao sucesso. Os problemas que afligem as escolas da região são sistêmicos e precisam ser enfrentados simultaneamente em várias frentes. Por isso convidamos as nações do hemisfério a promover uma ampla e profunda reforma de seus sistemas educacionais.

A tarefa é imensa e exigirá tempo. Mas é preciso iniciá-la agora. Oferecemos quatro recomendações inter-relacionadas sobre como começar.

RECOMENDAÇÃO Nº1

Estabelecer padrões para o sistema educacional e medir o progresso na sua implantação.

Os governos devem estabelecer padrões claros para a educação, introduzir testes nacionais e usar os seus resultados para reformular programas e remanejar recursos. Os países da América Latina e Caribe devem participar de testes internacionais para poderem comparar a qualidade de suas escolas com as de outros países.

Só é possível saber se as escolas estão melhorando se for possível medir e analisar o desempenho de seus alunos. Para isso os governos têm de:

Desenvolver um sistema de estatísticas e indicadores educacionais de classe internacional. A meta deve ser um sistema que enfatize os resultados educacionais (outputs) ao invés dos insumos (inputs) utilizados, e que seja compatível com o sistema de indicadores internacionais de educação da OCDE.

Estabelecer padrões nacionais de conteúdo e de desempenho que mostrem o que o aluno deve saber ao concluir cada série. Os padrões devem refletir as exigências da economia global e da cidadania democrática.

Estabelecer um sistema nacional de testes que meça o progresso na implantação dos novos padrões educacionais. Os testes devem ser inicialmente aplicados em todos os estudantes em pontos específicos do ciclo fundamental e posteriormente do ciclo de ensino médio.

A grande maioria dos países da região tem agora alguma experiência em avaliações nacionais do ensino, mas o nível de comprometimento é fraco e poucos são os sistemas de avaliação já amadurecidos e em pleno funcionamento. Os governos e os líderes da sociedade civil devem assumir sério compromisso político de promover medições e avaliações significativas e de trabalhar unidos para a implantação de um sólido sistema de avaliação da educação.

Os resultados das avaliações nacionais devem ser divulgados para que os consumidores de educação – pais, comunidades locais e empregadores – possam avaliar como as suas escolas estão indo. Além disso, os resultados devem retornar (feedback) como subsídio para a formulação de políticas e práticas educacionais, de modo a contribuir para mudar para melhor o que se passa na sala de aula.

As avaliações podem também ajudar a direcionar recursos para as escolas com maiores necessidades (como foi feito no Chile; ver **Quadro 2**); a identificar escolas altamente eficazes, para que as suas características possam ser repetidas; e a modificar o currículo, livros didáticos e práticas de ensino, buscando metas mais realistas. Avaliações nacionais podem também ajudar os pais a decidir que escolas querem que seus filhos freqüentem, aumentando assim a prestação de contas da escola à comunidade.

Os governos, ao mesmo tempo em que abrem mão do controle das escolas, devem reter um papel na implementação de padrões de qualidade e na avaliação de desempenho, a fim de assegurar que um mínimo de qualidade seja alcançado em todo o país.

FOCALIZANDO AS ESCOLAS EM RISCO: O USO DE AVALIAÇÕES NO CHILE

Quadro 2.

No Chile, os resultados de testes nacionais são usados para direcionar recursos para as escolas mais necessitadas. Cada escola recebe uma nota baseada no desempenho médio de seus alunos no teste nacional de avaliação, no nível socioeconômico da escola, na sua localização rural ou urbana e no número de séries que ela oferece. Com base nessa nota, as escolas são classificadas como de alto, médio ou baixo risco. Mais de 90% dos recursos disponíveis para a melhoria das escolas vão para as categorias de alto e médio riscos. Em cada categoria as escolas competem por recursos, propondo atividades de melhoria a serem financiadas. Essas atividades são avaliadas para ver se tiveram êxito em elevar o desempenho dos alunos nos testes nacionais.

Fonte: Adaptado de Banco Mundial, *Priorities and Strategies for Education: A World Bank Review* (Washington, D.C.: Banco Mundial, 1995).

RECOMENDAÇÃO N°2

Dar às escolas e às comunidades locais maior controle sobre a educação – e maior responsabilidade por ela.

Os sistemas de ensino centralizados negam aos diretores, professores e pais a autoridade de que precisam para melhorar o desempenho da escola. Os governos centrais devem se retirar da administração direta da escola para concentrar-se na obtenção de recursos, estabelecimento de padrões de qualidade, promoção de eqüidade, monitoramento do progresso e avaliação de resultados. Os governos devem dar aos diretores de escola, aos pais, e às comunidades locais maior responsabilidade pelo gerenciamento da escola, inclusive autoridade sobre decisões que dizem respeito à contratação e condições de trabalho dos professores. Os pais devem poder escolher entre escolas concorrentes.

Os governos devem dar às escolas cada vez mais autonomia para cuidar da sua própria administração. Devem dar aos seus diretores maior poder para determinar como os recursos devem ser gastos e como as salas de aula devem ser organizadas. Os governos devem dar aos pais e à comunidade local voz ativa na administração das escolas e permitir que eles exijam prestação de contas das escolas pelo desempenho educacional de seus alunos. Devem criar incentivos que recompensem o bom desempenho profissional de diretores, professores e servidores. Em vários países estão sendo realizadas experiências de delegação de maior autoridade às escolas e às comunidades locais e os resultados iniciais são animadores **(Quadro 1)**.

Os ministérios ou secretarias estaduais devem continuar a ser os principais responsáveis pelo financiamento da educação e devem providenciar para que os recursos sejam alocados de forma a levar em consideração as disparidades geográficas e culturais. Mas devem se afastar da administração direta das escolas e ao invés concentrar-se em desenvolver um novo papel. Devem estabelecer metas, gerar recursos, promover eqüidade, monitorar o progresso e avaliar os resultados do ensino. Devem adaptar salários e benefícios às condições locais. Devem dar às escolas e às comunidades locais autoridade para decisões sobre pessoal, inclusive salários, avaliações, promoções, contratações e demissões. O gerenciamento do dia-a-dia das escolas deve ser exercido, tanto quanto possível, pelos diretores e pela comunidade local.

Os governos centrais devem experimentar novos arranjos para financiamento da educação – como a administração das escolas públicas pelo setor privado, financiamento da demanda de educação através de vales-educação (vouchers) ou doações per capita, incentivos ao aumento dos investimentos privados em educação e promoção de competição entre escolas – que dão maior poder aos consumidores e tornam as escolas mais responsáveis perante a comunidade. O Chile e a Colômbia, por exemplo, usam vales-educação para dar aos pais a opção de enviar seus filhos

para escolas particulares **(Qudro 3)**. Nesses sistemas as escolas – públicas ou particulares – recebem recursos do governo com base no número real de alunos que as freqüentam. Esses programas – e outros semelhantes – têm ajudado a expandir as opções oferecidas aos pais e injetado um elemento de sadia competição no sistema escolar. Os governos centrais devem também criar incentivos para aumentar os investimentos privados em educação, mediante pagamento de mensalidades escolares.

RECOMENDAÇÃO N°3

Fortalecer a profissão do magistério, elevando salários, reformulando a formação e tornando o professor mais responsável perante a comunidade local.

Os professores das escolas públicas são com freqüência mal remunerados, despreparados e mal gerenciados. Os governos devem tornar o magistério uma profissão mais sólida, mais valorizada e mais atraente. Os diretores de escola e a comunidade local devem ter autoridade e recursos para recompensar os bons professores.

Os países da região devem realizar um esforço especial para elevar o status da profissão de professor. Os governos devem fornecer bolsas de estudo e empréstimos para encorajar os alunos brilhantes a se tornarem professores. Devem estabelecer salários suficientemente altos para dar mais prestígio ao magistério e para atrair e manter professores talentosos. Devem criar incentivos – monetários e não monetários – à boa conduta profissional. Devem relacionar os aumentos de salário, promoções, e reconhecimento público ao desempenho. Devem tornar os professores diretamente responsáveis perante os diretores de escola e os pais.

FINANCIAMENTO COM BASE NA DEMANDA NO CHILE E NA COLÔMBIA

Quadro 3.

No Chile, as escolas públicas e particulares, tanto no ensino fundamental como no médio, vêm competindo desde 1980 para atrair e conservar alunos. As escolas são mantidas com recursos transferidos pelo governo central com base no número real dos seus alunos. Em 1996, 57 por cento dos estudantes freqüentavam escolas municipais; 33 por cento escolas particulares, mantidas pelo governo e 8 por cento escolas particulares pagas pelo aluno. Esse sistema de financiamento forçou as escolas públicas a competir com as particulares e deu aos pais o poder de escolher em que escola os seus filhos iriam estudar. Não bastou, porém, para levar à melhoria da aprendizagem dos alunos. Uma das razões foi o financiamento insuficiente. Os gastos por aluno diminuíram durante a década de oitenta e em 1990 corresponderam a apenas 77 por cento dos níveis de 1982. O governo vem aumentando os gastos desde 1990 a tal ponto que as despesas por aluno chegam agora a quase duas vezes o nível de uma década atrás. Grande parte desse crescimento destinou-se ao aumento dos salários e melhor formação dos professores. Os formuladores dessas políticas esperam que os níveis mais altos de investimento e os novos incentivos para os professores, combinados com a escolha da escola pelos pais, tenham resultados positivos em termos de aprendizagem dos alunos.

Fonte: Adaptado de Banco Interamericano de Desenvolvimento, *Economic and Social Progress in Latin America, 1996 Report* (Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 1996); Cristián Cox, "La Reforma de la Educación Chilena: Contexto, Contenidos, Implementación." Trabalhos Ocasionais do PREAL, No. 8 (Washington, D.C., e Santiago, Chile: Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe, agosto de 1997).

Em 1991, a Colômbia iniciou um programa experimental de vales-educação (vouchers) para o ensino médio. O programa se destina a famílias de baixa renda cujos filhos receberam ensino fundamental em escolas públicas; os vales são usados para permitir que os alunos freqüentem escolas particulares de ensino médio. O programa começou com 18.000 vales e em 1995 tinha crescido para 88.000 – ou aproximadamente 4 por cento das matrículas do ensino médio.

Fonte: Adaptado de Banco Interamericano de Desenvolvimento, *Economic and Social Progress in Latin America, 1996 Report* (Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 1996).

A formação de professores deve ser reorganizada em seus fundamentos, dando-se maior ênfase ao domínio de conteúdo e à experiência prática. Deve ajudar os professores a dominar técnicas que promovam o pensamento crítico, a capacidade para resolver problemas e a aprendizagem cooperativa. Há necessidade de iniciativas especiais para melhorar a qualidade do ensino nas áreas rurais. O programa Escuela Nueva da Colômbia é exemplo de iniciativa lançada por professores que desejavam aumentar sua capacidade de lidar com turmas multi-seriadas em pequenas escolas rurais **(Quadro 4)**.

Os governos devem experimentar diferentes enfoques para avaliação de desempenho e envolvimento da comunidade no processo. Devem também dar aos professores maior autoridade e autonomia na determinação de "como" e "o que" ensinar e oferecer-lhes participação direta no planejamento da educação.

Na luta para melhorar o seu status profissional, os professores devem valer-se de todas as oportunidades. Devem concordar em passar mais horas lecionando, adotar novos métodos de ensino e aperfeiçoar continuadamente suas aptidões. E devem aceitar prestar contas às escolas e às comunidades locais a que servem como um passo essencial para o avanço do magistério como profissão.

MELHORANDO O ENSINO NAS ESCOLAS RURAIS: AS *ESCUELAS NUEVAS* DA COLÔMBIA

Quadro 4.

A reforma *Escuela Nueva* começou em meados da década de 1970 como um experimento de um grupo de professores com apoio financeiro de organizações não-governamentais (ONGs). Desde então se tornou um programa oficial do governo que serve a 17.000 escolas – quase a metade das escolas rurais da Colômbia. Seu objetivo é ampliar o acesso ao ensino fundamental em áreas rurais da Colômbia e melhorar a sua qualidade. As escolas que participam dele procuram ministrar ensino primário de cinco anos em áreas onde não há número suficiente de alunos para justificar um professor para cada série. A maioria das escolas opera com apenas um ou dois professores, que usam uma abordagem flexível de ensino multi-seriado. Os alunos completam cada série de acordo com seu próprio ritmo e estudam sozinhos ou em pequenos grupos, com os estudantes mais velhos ajudando os mais novos. As escolas recebem guias de aprendizagem individual e manuais para professores, juntamente com uma pequena biblioteca. Uma parte importante desse programa é a capacitação dos professores. Os professores recebem treinamento em serviço em escolas-modelo consideradas bons exemplos da abordagem da *Escuela Nueva* e em *workshops* de acompanhamento. As avaliações indicam que os estudantes da *Escuela Nueva* se saem melhor do que os alunos das escolas rurais tradicionais e que o programa desfruta de decidido apoio dos professores e da comunidade local.

Fonte: Adaptado de Martin Carnoy e Claudio de Moura Castro, *Improving Education in Latin America: Where to Now?* (Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 1996)

RECOMENDAÇÃO N°4

Investir mais por aluno na pré-escola e nos ensinos fundamental e médio

A maior parte da futura força de trabalho da América Latina e Caribe – e quase todos os pobres da região – estão concentrados nos níveis mais baixos do sistema e não passarão daí. As suas aptidões constituem a base para o crescimento econômico. Os países que não investirem adequadamente em seus recursos humanos não desenvolverão o seu potencial econômico.

Com os níveis atuais de gastos não é possível proporcionar uma educação pública de qualidade. As melhores escolas particulares da América Latina apresentam desempenho comparável ao das escolas dos países industrializados. Entretanto, os alunos das escolas públicas da região têm desempenho sofrível por qualquer critério. Escolas experimentais de vários países da América Latina e Caribe demonstraram que o desempenho de seus alunos pode ser elevado a níveis aceitáveis – mas só se forem administradas de forma diferente e se lhes forem destinados recursos que excedam significativamente os que são hoje investidos nas escolas públicas. O desnível entre a educação pública e a particular se tornará maior caso não sejam investidos mais recursos nas escolas públicas.

Por conseguinte, apelamos aos governos da região para que aumentem substancialmente seus investimentos por aluno na pré-escola e nos níveis fundamental e médio. Não importa se os recursos venham de remanejamento do orçamento da educação, de outras áreas de despesa do governo ou de novas fontes. O importante é que novos investimentos sejam gerados e aplicados em articulação com as reformas institucionais que estamos recomendando. Tanto reformas fundamentais como recursos adicionais são necessários.

UM CHAMADO **À AÇÃO**

As recomendações deste Grupo de Trabalho criam um desafio para o status quo da região. Poderosos interesses constituídos e a inércia burocrática tornaram as escolas públicas aparentemente insensíveis à mudança. Os governos deixaram de atribuir alta prioridade política à educação e de colocar poder político a serviço da reforma. Os ministérios são ciosos do seu poder e da sua capacidade de apadrinhamento. Os sindicatos têm resistido aos esforços para tornar os professores mais responsáveis perante as comunidades a que servem. Os estudantes universitários têm sido defensores ferozes da gratuidade do ensino superior. Os pais e líderes comunitários não se movimentaram ainda no sentido de exigir escolas de qualidade nos níveis fundamental e médio.

Esses problemas são fundamentalmente políticos. O consenso sobre educação é um falso consenso. Todos são a favor de escolas melhores mas poucos estão dispostos a tomar as difíceis decisões que a melhoria do ensino exige. Os principais protagonistas – ministros, secretários, pais, professores e empregadores – discordam sobre questões fundamentais como recursos, controle, responsabilidades e empregos. Essas divergências são muito difíceis de resolver.

É essencial, portanto, que a tarefa de melhorar a qualidade do ensino se torne uma preocupação de todos. Até agora a responsabilidade pela reforma educacional se limitou a um pequeno grupo de interessados. Os tecnocratas propõem reformas e os governos procuram implementá-las. Os atores realmente impactados pelas reformas educacionais – pais, professores e empregadores – não são consultados. Essa abordagem não funciona. Ao contrário, a melhoria do ensino público requer a participação de todos os segmentos da sociedade. Os pais, as lideranças empresariais, os partidos políticos, as igrejas, a mídia, os sindicatos e as associações profissionais devem ajudar a estabelecer metas para o sistema de ensino, discutir opções de políticas para a educação e pressionar para a mudança. Os professores há muito excluídos do planejamento da reforma educacional devem desempenhar papel importante.

O Grupo de Trabalho convoca os indivíduos de toda a América Latina e Caribe para assumir seus papéis na reforma da educação e trabalhar para torná-la realidade.

AOS LÍDERES POLÍTICOS:
Muitos dos senhores assumiram o compromisso de melhorar a educação. Chegou a hora de cumprir essas promessas. Façam da educação a sua prioridade máxima e dêem a ela a atenção e os recursos de que precisa. Trabalhem para construir um consenso multi-partidário sobre a reforma que irá proteger a educação contra os efeitos destrutivos dos apadrinhamentos políticos e dos interesses eleitoreiros. Como líderes dos seus países, os senhores estão em condições de mostrar ao público que um sistema educacional forte é essencial para o êxito econômico, para o funcionamento de instituições democráticas e para uma sociedade civil saudável. E somente os senhores podem enfrentar os formidáveis obstáculos políticos à mudança.

AOS LÍDERES EMPRESARIAIS:
Em todo o mundo os líderes empresariais já reconheceram a importância das escolas de ensino fundamental e médio de alta qualidade para a produtividade, a competitividade internacional e o crescimento econômico. Mas essas mudanças não serão feitas sem a ajuda da comunidade empresarial. Os senhores têm um importante papel a desempenhar – mediante sua competência em gestão e finanças, mediante disponibilização de capital inicial capaz de viabilizar programas novos e inovadores, e sobretudo mediante seu apoio aos políticos que defendem as reformas na educação. Somente intervindo agora os senhores terão os funcionários de que precisarão para assegurar a competitividade de suas empresas no futuro.

AOS PROFESSORES:
Por muito tempo os senhores têm sido excluídos dos esforços de planejamento e execução da reforma educacional. Os senhores precisam ser trazidos para dentro desse processo – mas, em troca, precisam assumir maior responsabilidade pelo seu desempenho. Conclamamos os senhores a trabalhar com os formuladores de políticas públicas e com as lideranças da comunidade para estabelecer um novo pacto educacional que torne as escolas responsáveis perante os alunos e seus pais.

AOS PAIS:
Sem a sua atenção e o seu apoio não faz sentido pensar em reforma educacional. É essencial que os senhores se envolvam com mais profundidade na educação de seus filhos. Isso significa trabalhar com os líderes da comunidade, os professores e as escolas para exigir excelência do sistema educacional e contribuir com seu esforço e entusiasmo pessoal para consegui-la.

COMENTÁRIOS **SUPLEMENTARES** por Membros do Grupo de Trabalho

José María Dagnino Pastore

Concordo com o relatório de forma geral, mas gostaria de assinalar o que considero omissões e, em alguns casos, ênfases fora de lugar.

A educação enfrenta dois desafios. Ela é fundamentalmente ineficiente, produz resultados visivelmente pobres e a sua produtividade vem crescendo lentamente – o que significa que ela está se tornando cada vez mais cara. Mas a globalização força os governos a serem eficientes, o que limita os gastos com os quais podem arcar e cria sérias restrições às políticas sociais. Isso por sua vez significa que a educação irá mudar profundamente – e essas mudanças já estão ocorrendo. A única dúvida é se a mudança virá de fora, mediante financiamento insuficiente, segmentação e privatização de fato, ou se de dentro, mediante propostas que respondam às demandas da globalização.

Reformas bem sucedidas devem atender aos seguintes requisitos:

ênfase na inserção bem sucedida do indivíduo na sociedade e da sociedade no mundo, juntamente com avaliações do professor e do aluno;

um "salto" na produtividade do setor educacional, corrigindo os principais fatores de ineficiência, como, por exemplo, o baixo número de dias letivos e a falta de ordem no ensino particular;

elaboração de projeto, teste e disseminação de experimentos institucionais e pedagógicos, geralmente por entidades privadas sem fins lucrativos, buscando melhorar a relação custo/benefício da educação com recursos economizados mediante implementação das medidas acima; e

aumento dos recursos para educação com base nas medidas acima, o que melhora o custo relativo e a eqüidade na educação.

SOBRE OS MEMBROS DO GRUPO DE TRABALHO sobre Educação, Eqüidade e Competitividade Econômica na América Latina e Caribe

CO-PRESIDENTES

José Octavio Bordón
(Argentina) é o presidente da Fundação Andina. Foi governador da província de Mendoza, Argentina, de 1987 a 1991, e senador, tendo presidido a Comissão de Relações Exteriores do Senado. Presidiu o Partido Peronista e foi professor visitante da Universidade Georgetown. É membro da organização Diálogo Interamericano.

John Petty
(Estados Unidos) foi presidente do conselho de administração e presidente-executivo do Marine Midland Bank. Também foi secretário assistente do Tesouro dos Estados Unidos para assuntos internacionais e presidente da Comissão de Revisão de Alto Nível do Banco Interamericano de Desenvolvimento. Atualmente é o presidente dos Serviços Nacionais Federais e membro da organização Diálogo Interamericano.

MEMBROS

Roberto Baquerizo
(Equador) é presidente do Banco Unión S.A. e da Multiplica, Empresa de Consultoria de Estudos Econômicos, com sede em Quito. É membro do Conselho Consultivo Internacional do Presidente da Sociedade das Américas e do Diálogo Interamericano. Foi presidente da Fruit Shippers-Pacific Fruit de Nova York, até 1996 e antes presidente do Banco Central do Equador.

Patricio Cariola, S. J.
(Chile) foi diretor do Centro de Pesquisa e Desenvolvimento em Educação (CIDE), de Santiago. Representou escolas particulares no Ministério da Educação e foi presidente da Federação dos Institutos de Educação Secundária. É membro do Grupo Consultivo e de Revisão de Pesquisa do Centro Internacional de Desenvolvimento de Pesquisa e foi também membro da diretoria da Universidade Georgetown, de Washington, D.C. e do comitê executivo da Conferência Mundial sobre Educação para Todos.

Juan E. Cintrón Patterson
(México) é presidente da Consultores Internacionais-CLB. Pertence ao conselho de administração de várias empresas dos Estados Unidos e do México – como o Grupo Modelo, o Grupo Financiero Serfin – e ao Conselho Consultivo Internacional da Universidade Notre Dame, em Indiana, Estados Unidos. É o presidente do capítulo mexicano da World Presidents Organization, do Junior Achievement-Mexico, do Conselho de Administração do Instituto Monterrey de Tecnologia e do Instituto Cultural Cuernavaca.

Jonathan Coles
(Venezuela) é o presidente do conselho de diretores da Mavesa S.A., um dos maiores conglomerados do setor agro-industrial da Venezuela. Foi ministro da agricultura da Venezuela, comissário presidencial para abastecimento e distribuição de alimentos em situações de emergência e diretor do Banco Central da Venezuela. Pertence à Fundação Interamericana de Educação Empresarial, à Associação Internacional de Administração do Setor Agro-Industrial, à organização Diálogo Interamericano e ao Clube Yale, de Nova York. É bacharel em Filosofia pela Universidade Yale e mestre em administração pela IESA, na Venezuela.

MEMBROS

José María Dagnino Pastore
(Argentina) é professor de economia da Universidade Católica da Argentina. Foi ministro das finanças, ministro da economia e do trabalho e embaixador na Europa. Foi também conselheiro dos governos de quatro países latino-americanos e escreveu vários livros e artigos sobre economia e finanças. Foi governador do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BIRD) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e presidiu a Reunião Anual do FMI em 1969. É membro do Diálogo Interamericano.

Nancy Englander
(Estados Unidos) é vice-presidente da empresa Capital International, Inc., em Los Angeles, Califórnia, presidente e diretora do Emerging Markets Growth Fund, um fundo de investimento com substanciais aplicações na América Latina. Preside o conselho de administração do New World Investment Fund e é diretora de um grande número de fundos que estão investindo na América Latina. É membro do Diálogo Interamericano.

Peter Hakim
(Estados Unidos) é presidente da organização Diálogo Interamericano, o principal centro americano para análise de políticas e intercâmbio no que tange a assuntos do Hemisfério Ocidental. Autor de uma coluna publicada no Christian Science Monitor, Hakim faz conferências e escreve regularmente sobre as relações dos Estados Unidos com os países latino-americanos. Faz parte de diretorias e comitês consultivos do Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Centro Internacional de Pesquisas sobre a Mulher, Carnegie Endowment for International Peace e Human Rights Watch/Americas.

Ivan Head
(Canadá) é ex-presidente do Centro Internacional de Pesquisa sobre o Desenvolvimento do Canadá. De 1968 a 1978 foi assistente especial do primeiro ministro para assuntos de política externa. É oficial da Ordem do Canadá e conselheiro federal da Rainha. É professor de Direito, diretor do Centro Liu de Estudos Internacionais da Universidade da Colúmbia Britânica e membro do Diálogo Interamericano.

Rudolf Hommes
(Colômbia) foi reitor da Universidade dos Andes, de Bogotá, e ministro das finanças, diretor de crédito público e membro do Conselho Monetário da Colômbia. Foi também presidente do Comitê de Desenvolvimento do Banco Mundial. Presidiu o Grupo dos Vinte e Quatro e é diretor do Estratégia, jornal de negócios colombiano. É Ph.D. em administração de empresas pela Universidade de Massachusetts.

Emerson Kapaz
(Brasil) é o presidente do conselho de administração da Elka Plásticos Ltda, um dos maiores fabricantes de brinquedos do Brasil. Foi presidente da Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos (ABRINQ) e do Pensamento Nacional das Bases Empresariais (PNBE), uma organização de empresários brasileiros. Presidiu o conselho de administração da Fundação ABRINQ, que defende os direitos da criança, e o conselho de diretores do Conselho Internacional das Indústrias de Brinquedos.

Jacqueline Malagón
(República Dominicana) é a diretora-executiva da Ação para Educação e Cultura (APEC), organização não-governamental dedicada a promover a reforma educacional na República Dominicana. Foi ministra da educação e representante da Colômbia no Instituto Internacional de Pesquisa e Treinamento para o Progresso da Mulher, das Nações Unidas (INSTRAW), e diretora da organização não-governamental EDUCA. Foi escolhida "Mulher do Ano" pela Associação das Secretárias e Empresários da República Dominicana.

José Mindlin
(Brasil) é o fundador da Metal Leve S.A., empresa líder na manufatura de auto-peças. Foi vice-presidente da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) e é membro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). É o presidente do Conselho Consultivo do Estado de São Paulo, um dos jornais brasileiros de maior circulação. Mindlin é também membro honorário do Conselho Internacional do Museu de Arte Moderna de Nova York e um colecionador de livros há muitos anos, possuindo uma biblioteca de mais de 30.000 volumes. Foi agraciado com o grau honorário de doutor em

MEMBROS

Roberto Murray Meza
(El Salvador) é presidente da Constancia S.A., uma grande cervejaria e distribuidora de bebidas, da Credomática, representante dos cartões Visa e MasterCard em El Salvador, e da Bienes y Servicios. Foi presidente do Banco Central de El Salvador. Pertence aos conselhos da Taca International Airlines e da Cimento de El Salvador. Participa da Fundação Salvadorenha para o Desenvolvimento Econômico e Social (FUSADES), da Fundação Empresarial para Desenvolvimento Educacional (FEPADE), do Fundo Salvadorenho para Investimento Social e da Fundação para a Educação Integral, de El Salvador (FEDISAL). É membro do Diálogo Interamericano, do Conselho Consultivo Internacional da Sociedade das Américas, da Caribbean/Latin American Action, da Young Presidents Organization e participa da Comissão para Reconstrução e Desenvolvimento da América Central (Sanford Commission). É bacharel em economia pela Universidade de Yale, mestre pelo Middlebury College e mestre em administração de negócios por Harvard.

Manuel Fernando Sotomayor
(Peru) é presidente da Productos Pesqueros Peruanos S.A., uma das maiores empresas processadoras de pescado do Peru. É presidente e membro fundador da Peru 2021, uma organização de empresários que promove projetos de desenvolvimento sustentáveis, segundo vice-presidente da Confederação Nacional de Instituições Empresariais Privadas (CONFIEP), vice-presidente do Conselho Empresarial Peru-Japão e ex-presidente da Sociedade Nacional de Pesqueiros e da Organização dos Exportadores de Farinha de Peixe. Em 1992 foi escolhido "Empresário do Ano" pela América Economía, uma importante revista do ramo de negócios da América Latina. É membro do Grupo dos 50.

Osvaldo Sunkel
(Chile) é presidente da Empresa de Pesquisa para o Desenvolvimento (CINDE), membro do Centro de Análises de Políticas Públicas da Universidade do Chile, conselheiro especial da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe, das Nações Unidas (CEPAL) e diretor da revista Pensamento Iberoamericano. É membro da Academia de Ciências Sociais do Instituto do Chile e da Academia Colombiana de Ciências Econômicas. Em 1994 recebeu o Prêmio Kalman Silvert, da Associação de Estudos Latino-Americanos. É autor de livros publicados em vários países e idiomas. Suas mais recentes publicações incluem Débito e Crise de Desenvolvimento na América Latina (1986) e Sustentabilidade Ambiental do Crescimento Econômico Chileno (1996).

Celina Vargas do Amaral Peixoto
(Brasil) foi diretora-geral da Fundação Getúlio Vargas, do Brasil. É membro do Conselho de Reforma do Estado Brasileiro, da Comissão sobre Governança Global e de várias comissões nacionais nas áreas da cultura, história e tecnologia. Foi diretora do Arquivo Nacional Brasileiro de 1980 a 1990 e escreve regularmente sobre a história política e social do Brasil.

LEITURAS RECOMENDADAS

Banco Interamericano de Desenvolvimento. 1996. "Education: The Dynamics of a Public Monopoly" em *Economic and Social Progress in Latin America,* 1996 Report. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desenvolvimento, capítulo 4. (Também disponível em espanhol).

Banco Mundial. 1995. *Priorities and Strategies for Education: A World Bank Review.* Washington, D.C.: Banco Mundial. (Também disponível em espanhol).

Birdsall, Nancy, David Ross e Richard Sabot. 1997. "Education, Growth, and Inequality" em *Pathways to Growth: Comparing East Asia and Latin America.* Editado por Nancy Birdsall e Frederick Jaspersen. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO-OREALC). 1992. *Education and Knowledge; Basic Pillars of Changing Production Patterns with Social Equity.* Santiago, Chile: CEPAL. (Também disponível em espanhol).

Lockheed, Marlaine E., Adrian M. Verspoor e colaboradores. 1991. *Improving Primary Education in Developing Countries.* Londres: Oxford University Press.

Organização dos Estados Americanos. 1998. *Education in the Americas: Quality and Equity in the Globalization Process.* Washington, D.C.: Organização dos Estados Americanos. (Também disponível em espanhol).

Puryear, Jeffrey (ed.). 1997. *Sócios no Progresso: A educação e o setor privado na América Latina e o Caribe.* Washington, D.C.: Diálogo Interamericano, Conselho Consultivo da Sociedade das Américas, e Conselho Empresarial da América Latina (CEAL). (Também disponível em inglês e espanhol).

Schultz, Theodore. 1961. "Investments in Human Capital." *American Economic Review* 51 (Março).

TRABALHOS AVULSOS PUBLICADOS PELO PREAL

Todos os trabalhos desta série estão disponíveis em espanhol e português e a maioria também em inglês. Podem ser acessados via internet no endereço do PREAL: http://www.preal.cl.

Nº. 1. Robert G. Myers.
"A pré-escola na América Latina"

Nº. 2. Robert E. Slavin.
"Salas de Clase Efectivas, Escuelas Efectivas: Plataforma de Investigación para una Reforma Educativa en América Latina"

Nº. 3. Diane Ravitch.
"National Standards In Education: A "State of the Practice" (resumo do trabalho de Diane Ravitch, *National Standards in American Education: A Citizen's Guide*, Washington, D.C.: The Brookings Institution, 1995; resumo preparado por Nancy Morrison).

Nº. 4. David N. Wilson.
"Reform of Vocational and Technical Education in Latin America."

Nº. 5. Cecilia Braslavsky and Gustavo Cosse.
"Las Actuales Reformas Educativas en América Latina: Cuatro Actores, Tres Lógicas y Ocho Tensiones."

Nº. 6. Glória Calvo.
"Enseñanza y Aprendizaje: En Busca de Nuevas Rutas."

Nº. 7. Jeffrey M. Puryear.
"Education in Latin America: Problems and Challenges."

Nº. 8. Cristián Cox.
"Education Reform in Chile: Context, Content and Implementation."

Nº. 9 E. Mark Hanson.
"Educational Decentralization: Issues and Challenges."

PREAL

O Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL) é uma associação de organizações dos setores público e privado do hemisfério que se dedica a promover um debate de alto nível de alternativas políticas para a educação, identificar e divulgar as melhores práticas educacionais emergentes na região e em outros lugares, e monitorar o avanço das políticas educacionais na América Latina e Caribe. O PREAL é administrado conjuntamente pela organização Diálogo Interamericano, com sede em Washington, D.C., e pela Empresa de Pesquisa para o Desenvolvimento, de Santiago, Chile. O PREAL congrega protagonistas da sociedade civil, governos, universidades, lideranças políticas, comunidade empresarial, organizações internacionais e igrejas.

O PREAL é uma resposta à crescente importância da educação para o crescimento econômico e o desenvolvimento social. Economias abertas, políticas democráticas e governos descentralizados estão impondo novas demandas às escolas e exigindo que elas produzam uma força de trabalho flexível, fomentem mudanças tecnológicas, preparem as pessoas para a cidadania democrática e expandam as oportunidades sociais.

O PREAL quer também colaborar para a elevação da qualidade e da equidade da educação na América Latina e Caribe mediante promoção de melhores políticas educacionais. Ele tem três objetivos intermediários:

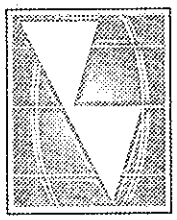
1) **fortalecer o apoio público e privado para as reformas educacionais;**

2) **fortalecer as organizações dos setores público e privado que trabalham para a melhoria da educação; e**

3) **identificar e disseminar as melhores políticas e as melhores práticas educacionais.**

O PREAL opera através de uma rede de centros associados sediados nos países da América Latina e Caribe, que trabalham com os principais líderes de opinião e de formulação de políticas públicas da comunidade empresarial, sindicatos, partidos políticos, igrejas, a mídia e governos buscando fortalecer o debate público sobre educação e identificar opções promissoras de políticas para reforma do ensino na América Latina e Caribe.

O PREAL recebe apoio financeiro da Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), do Centro Internacional de Pesquisa para o Desenvolvimento do Canadá e do Fundo GE. Através dos centros associados, o PREAL também recebe apoio a nível nacional de diversas instituições públicas e privadas.



DIÁLOGO INTERAMERICANO

O Diálogo Interamericano é o principal centro americano de análise de políticas, comunicação e intercâmbio voltado para assuntos do Hemisfério Ocidental. O seleto corpo de membros do Diálogo é composto de 100 destacados cidadãos das Américas, compreendendo ex-presidentes e ministros, assim como eminentes empresários e outras lideranças do setor privado. O Diálogo busca promover um debate esclarecido de problemas do hemisfério, fomentar oportunidades de cooperação nas áreas econômica e política, expandir canais de comunicação entre os países das Américas e trazer à atenção dos governos, das instituições internacionais e das organizações privadas propostas novas e práticas de ação. Desde 1982, através de sucessivas administrações republicanas e democratas, o Diálogo tem ajudado a elaborar a agenda de temas e opções nas relações interamericanas.

CINDE

A Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE) é uma instituição privada, sem fins lucrativos, com sede em Santiago, Chile. Fundada em 1968, a CINDE propicia um ambiente acadêmico não-partidário para pesquisa interdisciplinar de questões relacionadas ao desenvolvimento nacional e internacional.

PREVIOUS PAGE BLANK

A Fundação Victor Civita (FVC) é uma instituição não governamental de utilidade pública, sem fins lucrativos, mantida pelo Grupo Abril, o líder do mercado editorial brasileiro.

A missão da FVC é contribuir para a melhoria do ensino no Brasil, tendo como público prioritário o professor da escola pública. A FVC é promotora e catalisadora de iniciativas voltadas para o aprimoramento do professor como pessoa, profissional e cidadão.

O objetivo da FVC é apoiar o professor em todos os sentidos, melhorando sua cultura geral, abrindo seus horizontes para problemas sociais, produzindo informações relevantes para sua prática na sala de aula e fortalecendo sua auto-estima. Desde 1986 publica a revista Nova Escola, dirigida a professores do ensino fundamental, com tiragem superior a 600 mil exemplares mensais.

FIEMG
CIEMG
SESI
SENAI
IEL
Minas Gerais

Conselho de Educação

A educação é a prioridade nº 1 da Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais (FIEMG). Ciente de que a competitividade – e portanto a sobrevivência – da indústria brasileira exige substancial melhoria do ensino público no País, a FIEMG é a primeira das federações de indústria a contar com um Conselho de Educação, cuja missão é transformar as escolas públicas e as empresas mineiras em parceiros para o desenvolvimento e para a construção da cidadania.
O Conselho foi criado pelo presidente da FIEMG, empresário Stefan Bogdan Salej, no dia de sua posse em 11 de janeiro de 1995, convidando para presidi-lo o professor Evando Neiva, presidente do Grupo Pitágoras, e para secretariá-lo o consultor Nelson Carlos Teixeira, Ph.D em administração pública pela Universidade de Pittsburgh.

A publicação em português de "O Futuro em Risco" é fruto da parceria entre a Fundação Victor Civita (FVC) e o Conselho de Educação da Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais (FIEMG). À FIEMG coube a tradução e à FVC a edição e impressão deste material.