

A educação que queremos para a geração dos Bicentenários

METAS

EDUCATIVAS 2021

Este texto foi elaborado para o desenvolvimento do acordo obtido na XVIII Conferência Ibero-americana de Educação celebrada em El Salvador em 19 de maio de 2008. Trata-se de uma primeira versão cujo objetivo é facilitar o debate que possibilite chegar a um entendimento entre todos os países sobre a educação que queremos para a geração dos bicentenários.

Estes materiais foram elaborados estão pensados para que tenham maior divulgação possível e que, dessa forma, contribuam para o conhecimento e o intercâmbio de idéias. Autoriza-se, por tanto, sua reprodução, sempre que se cite a fonte e se realize sem fins lucrativos.

Primeira versão, setembro de 2008

Organização dos Estados Ibero-americanos
para a Educação, a Ciência e a Cultura.
Bravo Murillo, 38
28015 Madrid

DIREITOS RESEVADOS CONFORME A LEI
Impresso e feito na Espanha
Printed and made in Spain
Edição não venal

Desenho e maquetagem: Paulino Lázaro
Impressão digital: Gráficas Ceyde
Depósito legal:

Traduzido por: Lélia Almeida e Claudia B. Soares Pereira Pinto

Apresentação

Os Ministros de Educação reunidos em El Salvador em 19 de maio de 2008 aprovaram na sua declaração final um compromisso que pode ter enormes repercussões para a educação ibero-americana: *Acolher a proposta “Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos Bicentenários”, nos comprometendo a avançar na elaboração de seus objetivos, metas e mecanismos de avaliação regional, em harmonia com os planos nacionais e iniciar um processo de reflexão para a criação de um Fundo estrutural e solidário.*

Iniciou-se nessa Conferência um ambicioso projeto para refletir e acordar em 2010 um conjunto de metas e indicadores que impulse a educação de cada um dos países. O objetivo final é conseguir ao longo da próxima década uma educação que responda satisfatoriamente às demandas sociais inadiáveis: conseguir que mais alunos estudem, durante mais tempo, com uma oferta de qualidade reconhecida, equitativa e inclusiva e na qual participem a grande maioria das instituições e setores da sociedade. Existe, pois, a certeza de que a educação é a estratégia fundamental para avançar na coesão e na inclusão social.

O projeto surge quando se celebra os 200 anos da vinda da Corte portuguesa ao Brasil e quando vários países ibero-americanos se preparam para celebrar o bicentenário de sua independência. Formula-se com o horizonte de outro ano, 2021, no qual outros tantos países viverão uma comemoração similar. Parece, assim, que é o momento oportuno, com o bicentenário das independências, para apresentar um projeto coletivo que contribua com os anseios de liberdade que ocorreram na Ibero - América há duzentos anos. Um projeto que articulado em torno da educação contribua com o desenvolvimento econômico e social da região e à formação de uma geração de cidadãos cultos, e assim livres, nas sociedades democráticas e igualitárias.

Da mesma forma, esse projeto há de ser um instrumento fundamental na luta contra a pobreza, na defesa dos direitos das mulheres e no apoio à inclusão dos mais desfavorecidos, especialmente as minorias étnicas, as populações originárias e os afro-descendentes.

Semelhante projeto não pode surgir somente do acordo dos Governos e de seus Ministérios de Educação, mas deve considerar também o sentimento do conjunto da sociedade. É necessário que seja assim. Em primeiro lugar, para levar em conta suas aspirações e suas propostas. Em segundo lugar, para conseguir por meio de sua participação ativa um compromisso mais firme com o fortalecimento da educação e o alcance das metas que agora são formuladas.

Um projeto com esta ambição necessita também do compromisso solidário dos países com mais recursos para apoiar aqueles que têm mais dificuldades para alcançar no tempo estabelecido os objetivos acordados. Assim, no documento que agora se apresenta, é exposto um conjunto de programas de ação compartilhada para avançar juntos e se formula a necessidade de um esforço solidário para investir mais e melhor, onde se inclui a possibilidade de criação de um Fundo Internacional Solidário para a Coesão Educativa. Desta forma, a comemoração dos bicentenários das independências será capaz de contribuir para que todos os países recebam o apoio e a solidariedade dos demais e as vantagens e a satisfação de formar parte da comunidade ibero-americana.

Este documento tem o objetivo de impulsionar, ao longo dos últimos meses de 2008 e do ano de 2009, a participação e a discussão coletiva com o objetivo de alcançar o acordo máximo social e político antes de sua aprovação. Somente desta forma será possível conseguir o anseio presente nas suas páginas: que a geração

dos bicentenários seja a mais e melhor educada da história da Ibero-américa e que desta forma colabore na construção de sociedades justas e democráticas.

Enrique V. Iglesias
Secretário-geral da SEGIB

Álvaro Marchesi
Secretário-geral da OEI

CAPÍTULO 1

**OS BICENTENÁRIOS:
UMA OPORTUNIDADE PARA A
EDUCAÇÃO IBERO-
AMERICANA**

Os Bicentenários da independência

A partir de 2009 até 2021, a grande maioria dos países ibero-americanos recorda e comemora os duzentos anos de sua independência. Naqueles anos não houve apenas um levante militar contra o exército peninsular, mas manifestou-se de forma clara o desejo de liberdade e de identidade nacional de grandes setores da sociedade hispano-americana em um longo e trabalhoso processo que se estenderia por toda a década.

A comemoração dos bicentenários das independências não pode se limitar, por sua importância, a uma revisão histórica dos acontecimentos ocorridos, mas deve apresentar-se como um compromisso coletivo para enfrentar os objetivos e as metas atuais e como uma aposta no futuro. Na véspera das primeiras comemorações, em um mundo globalizado no qual a Região Ibero-americana deve sobressair, é necessário apresentar um projeto capaz de gerar o apoio coletivo e contribuir de forma decisiva ao desenvolvimento econômico e social da região. Sem dúvida, a educação é a beneficiária deste projeto.

O significado do projeto

Foi assim que entenderam os Ministros de Educação reunidos em El Salvador na Conferência Ibero-americana quando aprovaram de forma unânime *“Acolher a proposta “Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos Bicentenários”, comprometendo-nos a avançar na elaboração de seus objetivos, metas e mecanismos de avaliação regional, em harmonia com os planos nacionais e iniciar um processo de reflexão para dotá-los de fundo estrutural e solidário.”*

No documento apresentado estabelecia-se que o início da celebração dos Bicentenários em vários países ibero-americanos seria um momento histórico propício à reflexão sobre a situação atual da educação e à elaboração, com a participação de todos, de um programa de atuação para os próximos doze anos que destaque e fortaleça os espaços de cooperação e integração regional que surgiram nos últimos anos.

Este programa deveria estabelecer os objetivos que a educação ibero-americana deve alcançar até 2021. É necessário reconhecer que não é um projeto simples, pois deve levar em conta a heterogeneidade das situações dos países que integram a região. Apesar de suas dificuldades é uma aposta necessária no futuro, pois as metas acordadas são uma referência e um estímulo para o esforço solidário e o compromisso coletivo dos países ibero-americanos na integração cultural, histórica e educativa que deve estar cimentada na unidade dentro da diversidade.

Iniciativa semelhante deve servir não somente para reforçar a educação nas políticas dos países, mas também para unir a comunidade ibero-americana em torno a objetivos comuns e para construir sociedades justas e democráticas. A comemoração dos Bicentenários pode ser o fio condutor, durante a próxima década, do desejo de uma nova geração de cidadãos cultos e livres que transforme as formas de viver e as relações sociais e que abra novas perspectivas para a igualdade de todas as pessoas e para o reconhecimento de sua diversidade. A década dos Bicentenários das independências será um impulso definitivo para garantir os direitos das mulheres e das coletividades por tanto tempo esquecidas, em especial as minorias étnicas, as populações originárias e os afro-descendentes. Mas estes objetivos não seriam suficientes se não fossem incluídos outros dois que completam o caráter específico do projeto: a necessária participação social e o compromisso solidário dos países com mais recursos para contribuir no alcance das metas daqueles países com menos possibilidades.

Um dos sinais de identidade do projeto *“Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos Bicentenários”* é seu caráter social e participativo. Não se pretende somente que os Ministros de Educação Ibero-americanos relacionem metas e indicadores para que sejam aprovadas depois pelos Chefes de Estado e de Governo, mas incorporar ao conjunto da sociedade no debate das Metas e de seus Indicadores, em sua ratificação, em seu seguimento posterior e em seu compromisso ativo para alcançá-las. Não é possível situar a educação ibero-americana no nível desejado ao longo de uma década sem a sensibilidade e a participação da ampla maioria da população, especialmente daqueles que têm uma maior formação e responsabilidade: grêmios de professores, associações de pais e mães de família, instituições, universitários, empresas, organizações sociais, etc.

Nesta participação ativa encontra-se o último dos traços definidores do projeto: o esforço solidário dos países ibero-americanos com maiores recursos, dos organismos internacionais de cooperação e das empresas que assumiram sua responsabilidade social corporativa para apoiar os países e regiões com maior atraso educativo na conclusão das metas apresentadas. Desta forma será possível avançar na construção de sociedades justas, democráticas e solidárias e alcançará seu pleno sentido em formar parte da comunidade ibero-americana de nações.

Objetivos do Milênio e Declaração Mundial de Educação para Todos

A declaração da Organização das Nações Unidas (ONU) a favor dos Objetivos do Milênio exigiu um enorme esforço para alcançá-los. O acordo de todos os países para terminar com a pobreza no mundo, para conseguir que todos os meninos e meninas concluam a Educação Primária e para avançar de forma decidida na igualdade de gênero, significou um estímulo importante para que a ampla maioria dos estados se esforce na realização destes objetivos ou se sintam solidários com aqueles que têm mais dificuldades. As Metas do Milênio atuam como motor e dinamizador do processo de melhoria e de cooperação. Parece estar comprovado que a motivação individual e coletiva existe em função das metas que se pretende conseguir, o que reforça a importância da geração de expectativas futuras para alcançar um maior esforço e coesão social em torno delas.

Em 1990, os representantes de quase todos os países do mundo reunidos em Jomtien (Tailândia) subscreveram a Declaração Mundial sobre a Educação para

Todos com o fim de cumprir o compromisso estabelecido na Declaração Universal de Direitos Humanos: toda pessoa tem direito à educação.

Dez anos depois foi acordado em Dakar (2000) um Marco de Ação para o cumprimento das seis metas da Educação para Todos:

1. Ampliar e aperfeiçoar os cuidados e a educação para a primeira infância, especialmente no caso das crianças mais vulneráveis e em situação de maior carência.
2. Assegurar que, até 2015, todas as crianças, particularmente as meninas, vivendo em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso ao ensino primário gratuito, obrigatório e de boa qualidade.
3. Assegurar que sejam atendidas as necessidades de aprendizado de todos os jovens e adultos através de acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e de treinamento para a vida.
4. Alcançar, até 2015, uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente no que se refere às mulheres, bem como acesso equitativo à educação básica e contínua para todos os adultos.
5. Eliminar, até 2005, as disparidades de gênero no ensino primário e secundário, alcançando, em 2015, igualdade de gêneros na educação, visando principalmente garantir que as meninas tenham acesso pleno e igualitário, bem como bom desempenho, no ensino primário de boa qualidade.
6. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de forma a que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização lingüística e matemática e na capacitação essencial para a vida.

O relatório de acompanhamento da EPT no mundo publicado em 2008¹ assinala no seu resumo dedicado ao Panorama Regional da América Latina e ao Caribe que a desigualdade econômica no conjunto da região continua sendo maior que em outras regiões do planeta: em 2004, a parcela dos 20% mais pobres da população consumia apenas 2,7% do consumo nacional. Os avanços constatados no âmbito educativo são acompanhados de insuficiências, atrasos e grandes disparidades (ver quadro 1.1).

Quadro 1.1

UNESCO. (2008). Educação para Todos em 2015 Alcançaremos a meta?

Panorama Regional América Latina e o Caribe. Pag. 1

Um número reduzido de países da região alcançou, ou está a ponto de alcançar, os quatro objetivos mais quantificáveis da Educação para Todos (EPT). A maioria dos países se encontra em uma posição intermediária a respeito da consecução desses objetivos. A região em seu conjunto está a ponto de conseguir o Ensino Primário Universal (EPU), mas precisa melhorar a sua qualidade e eliminar as grandes disparidades que existem em detrimento de algumas áreas geográficas e de determinados grupos sócio-econômicos e étnicos. A maioria dos países não conseguiu atingir o objetivo da igualdade e paridade de gênero, fixado para 2005. Isto se deve a que continuam existindo disparidades em detrimento das meninas no acesso ao primeiro ano do ensino primário, e em detrimento dos meninos na escolarização no ensino secundário. Em que pese as melhorias no ensino pré-escolar e o elevado grau de sua cobertura, os meninos mais desfavorecidos não costumam beneficiar-se em geral dos programas de atenção e educação da primeira infância (AEPI). Por outro lado, a alfabetização dos adultos continua representando em alguns países um motivo de grave preocupação com relação ao acesso a EPT.

¹ UNESCO. (2008). Educação para Todos em 2015 ¿Alcançaremos a meta? Panorama Regional

América Latina e o Caribe. Paris: UNESCO.

Os objetivos da EPT são imprescindíveis na região e, para a sua conclusão em 2015, devem orientar-se os esforços compartilhados de todos os países e das organizações presentes nesses. A OEI os assume como próprios e dedicará o máximo esforço para que todos os países os atinjam.

De 2015 a 2021: uma etapa final que serve também para tomar impulso

As análises posteriores sobre a declaração das Metas do Milênio e a Educação para Todos evidenciaram as interações entre as diferentes metas, a importância de abordar novos desafios de cobertura, continuidade, qualidade e equidade na educação, e a necessidade de adequar seus planos às diversas situações dos países. Daí a importância de manter o esforço e incorporar novos objetivos na perspectiva de 2021.

A realização da Educação para Todos com critérios de qualidade exige considerar as condições econômicas e sociais da população, sobretudo daqueles setores mais desprotegidos sem esquecer a estreita dependência entre o contexto sociocultural das famílias e os progressos educativos de seus filhos. É muito difícil aprender com fome ou com falta de higiene, ou com graves riscos para a saúde ou vivendo em um lar miserável. Sem mencionar quando, além disso, é necessário cuidar dos irmãos pequenos ou colaborar com o sustento da família. É muito difícil aprender quando a língua dos professores não é a língua originária dos alunos ou quando os materiais escolares não são apresentados na própria língua. É muito difícil aprender quando não há livros em casa e os pais não sabem ler nem escrever.

É por isso que os objetivos do Milênio e da EPT devem ser orientados de forma integrada e sistêmica, analisando as relações entre uns e outros e considerando as raízes dos problemas para orientar as estratégias de ação. Esta foi a recomendação do Secretário-Geral das Nações Unidas, Kofi Anan, quando avisou do risco de uma

interpretação menor das metas e da necessidade de considerá-la como parte de um programa de desenvolvimento ainda mais amplo².

Para isto, a UNESCO e os diferentes organismos internacionais que colaboram na implementação destas metas ampliaram e definiram durante estes anos os objetivos necessários para garantir o direito de todos à educação. Em um documento recente sobre o financiamento e a gestão da educação na América Latina e no Caribe, a CEPAL e a UNESCO³ destacaram que para alcançar as metas estabelecidas é necessário modernizar a gestão da educação, profissionalizar e protagonizar os educadores; outorgar um papel mais relevante à comunidade educativa local e uma ação mais estratégica à administração central. Mas, além disso, é necessário incorporar as tecnologias da informação e da comunicação ao processo de ensino e aprendizagem, orientar o currículo para a aquisição das competências básicas, formar cidadãos ativos e responsáveis, assegurar a conexão da educação com os desejos dos jovens e conseguir sua participação ativa na sua própria formação.

São todas tarefas necessárias e que surgem impulsionadas pelas mudanças sociais e tecnológicas que vive a sociedade, mas, também, pelas novas exigências do sistema escolar. A agenda educativa da região, como se mostrará no capítulo seguinte, deverá enfrentar duas agendas iniludíveis: os desafios pendentes do século XX e os novos desafios do século XXI.

Por isto, faz todo sentido adequar a ETP e seu desenvolvimento à situação de cada país levando em consideração o ponto de partida de cada um destes, a força de suas instituições, suas possibilidades futuras e a cooperação necessária.

Neste contexto devem situar-se as *“Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos Bicentenários”*. Trata-se, por um lado, de redobrar o esforço para alcançar os objetivos da EPT em 2015. Por outro lado, pretende-se defini-los e completá-los em função dos desenvolvimentos e das exigências dos últimos anos e de adequá-los aos ritmos de desenvolvimento de cada país, de tal modo que todos se sintam envolvidos por eles e mantenham o esforço durante a década. Finalmente, procura-se não deixar passar uma oportunidade histórica, a comemoração dos Bicentenários, para situar a educação no centro das preocupações de cada país e alcançar desta forma, o apoio da sociedade para recuperar em onze anos boa parte do atraso histórico da região em comparação à regiões mais desenvolvidas.

² Ver Relatório intitulado um *“concepto más amplio de la libertad: desarrollo, seguridad y derechos humanos. A/59/2005* de 21 de março.

³ CEPAL-UNESCO. (2005). *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento e gestión de la educación en América Latina y el Caribe*. Santiago do Chile: Nações Unidas.

CAPÍTULO 2

DE ONDE PARTIMOS? A SITUAÇÃO EDUCACIONAL DA IBERO-AMÉRICA FRENTE ÀS METAS EDUCATIVAS 2021:

Diversidade entre os países ibero-americanos e em cada país

Os sistemas educacionais formais vêm mostrando um firme processo de ampliação da inclusão. Isto tem acontecido em todos os níveis, mas com mais força na educação infantil e no ensino médio. No ensino fundamental, que se encontra muito perto da universalização, enfrenta-se o desafio de incorporar àqueles que, habitualmente, têm sido excluídos. No nível médio reside, na atualidade, o déficit maior. No conjunto, enquanto 90% das crianças latino-americanas em idade de freqüentar o ensino fundamental participam, efetivamente, neste nível, esta percentagem descende a 68% no caso do ensino médio . Além disso, evidenciam-se dificuldades em terminar o ensino médio

Um risco associado à expansão da cobertura é a fragmentação educativa. Isto parece estar associado, em parte, ao fato de que o acesso à escola de crianças e adolescentes de lares pobres, ou cujos pais que nunca freqüentaram a escola, o nível de educação alcançado por seus filhos, reproduz um processo de seleção e exclusão no interior do sistema educacional.

A situação dos países ibero-americanos não é homogênea. Enquanto alguns têm rendimentos inferiores aos dos países desenvolvidos, outros, mais atrasados, encontram-se realizando importantes avanços em termos de educação, um terceiro conjunto de países enfrenta, ainda, uma situação dramática tanto no que se refere às taxas de cobertura dos diferentes níveis no que se refere às suas desigualdades internas. Este quadro de situação emerge com inescapável clareza nos níveis inicial médio e superior.

Alfabetização e educação básica de jovens e adultos

O atraso educacional da população ibero-americana é enorme. A percentagem de pessoas analfabetas situa-se ao redor de 34 milhões de pessoas, o que supõe quase 10% da população. Existem diferenças muito significativas entre os países (ver quadro 2.1) como também dentro dos mesmos países. Além disso, 40% dos jovens e adultos da região, cerca de 110 milhões, não terminaram seus estudos de Ensino Fundamental.

Não há dúvidas de que nos encontramos frente a um dos desafios mais formidáveis para elevar o nível cultural da sociedade ibero-americana e para fazer justiça àqueles que não tiveram oportunidade de aprender quando eram crianças. O compromisso de que a Ibero-América seja uma região livre de analfabetismo em 2015 é um dos compromissos compartilhados mais louváveis e um dos mecanismos mais poderosos para melhorar as condições de vida da população e o desenvolvimento social e econômico dos países.

Quadro 2.1

Analfabetismo por sexo e residência. Programas Nacionais.

PAÍS	Taxa Analfa- betismo Absoluto	População Analfabeta	Taxa Analfa- betismo Urbano	Taxa Analfa- betismo Rural	Taxa Analfa- betismo Masculino	Taxa Analfa- betismo Feminino	Taxa % primaria incompleta	População primaria não completa analfabetismo funcional
Argentina	2,8	730.038	-	-	1,4	1,3	-	-
Bolívia	13,6	670.075	6,6	26,2	7,2	19,7	13,3	3.459.941
Brasil	10,4	14.391.064	7,8	24,1	10,6	10,1	35	2.896.013
Colômbia	7,13	2.051.877	5,0	15,4	7,14	7,22	22,2	30.711.473
Costa Rica	5,13	133.087	6,09	8,63	5,35	4,92	20,88	6.011.636
Chile	4,3	480.865	3,2	11,7	4,2	4,4	18,78	486.998
Equador	9,3	731.984	5,2	13,7	8	10	2,96	159.427
El Salvador	17,05	759.927	10,41	28,06	13,9	19,7	21,86	2.210.167
Guatemala	25,2	1.817.596	17,96	44,04	20,88	29,09	21,3	1.731.151
Honduras	16,5	783.335	8,9	25,9	-	-	42,14	1.878.109
México	7,9%	5.915.576	50%	50%	48%	52%	2,8	1.015.000
Nicarágua	20,5	1.095.765	12,3	32,9	20,7	20,3	20,24	1.313.057
Panamá	7,6	168.140	2,5	16,0	7,1	8,2	58,0	4.272.872
Paraguai	5,1	191.683	4,9	10,3	5	8,2	31%	10.320.450
Peru	12,3	2.211.093	5,9	25,8	6,5	17,8	36,0	800.000
R. Dominicana	13,0	736.698	9,04	20,26	13,19	12,82	10,0	230.938
Uruguai	2,2	52.064	*2,87	*6,56	2,6	1,9	28,4	921.478
Venezuela	0,40	104.509	-	-	-	-	-	2.521.603

* (não existem dados atualizados)

Fonte: OEI. *Plan Iberoamericano de alfabetización y educación básica de personas jóvenes y adultas*

2007- 2015. (OEI a partir das estatísticas oficiais dos países).

Educação infantil

A educação infantil tem mostrado avanços relevantes a inclusão nas últimas décadas. No entanto, esta questão ainda está longe de estar resolvida e persistem fortes desigualdades entre os países. As iniquidades no interior do país são, ao mesmo tempo, profundas entre os países com maiores problemas econômicos e sociais.

- Em 2006 foram constatadas taxas de matrícula acima de 100% em Cuba, México e Espanha. Outro conjunto de países, partindo de situações diferentes, apresenta, hoje, taxas de matrícula na educação infantil ao redor de 60% e 80% (Uruguai, Costa Rica, Brasil, Peru, Panamá, Argentina,

Venezuela). Enquanto que os demais países estão abaixo desse limite, como é o caso de Colômbia, Honduras, Paraguai, República Dominicana e Guatemala, com valores que oscilam entre 30% e 40% (ver quadros 2.2 e 2.3). Deve-se levar em consideração, no entanto, ao analisar este quadro, que, mesmo que a maioria dos países considerem que a educação infantil se estende durante três anos (dos 3 aos 5 anos dos meninos e das meninas), alguns a reduzem a dois ou inclusive a um ano, nos levando a perceber que a comparação das taxas de cobertura não é homogênea.

Quadro 2.2

Taxa líquida de matrícula na educação infantil total e por sexo.

Países Ibero-americanos, último ano disponível.

País	Sexo			
	Ano	Mulheres	Homens	Total
Argentina	2005	65,9	64,8	65,3
Bolívia	2006	41,9	41,2	41,5
Brasil	2005	52,7	52,8	52,8
Chile		-	-	-
Colômbia	2006	34,6	34,6	34,6
Costa Rica	2006	-	-	*92,3
Cuba	2006	100,0	99,2	99,6
Equador	2006	75,0	74,0	74,5
El Salvador	2006	45,6	43,6	44,6
Guatemala	2006	27,3	26,9	27,1
Honduras	2006	28,3	27,1	27,7
México	2006	93,0	92,9	93,0
Nicarágua	2006	52,8	51,9	82,3
Panamá	2006	59,8	59,2	59,5
Paraguai	2005	30,8	30,0	30,4
Peru	2006	67,6	66,1	66,8
República Dominicana	2006	28,3	27,8	28,1
Uruguai	2006	79,8	78,8	79,3
Venezuela	2006	54,3	53,5	53,9
Espanha	2006	100,0	99,6	99,8
Portugal	2006	78,8	77,6	78,1

(Corresponde ao ciclo de transição: 6 anos de idade)

Fonte: UNESCO-IEU: Unesco Institute for Statistics Data Centre (2008). Estadísticas sobre Educación.

Quadro 2.3

Taxa bruta de escolarização na educação infantil, total e por sexo.

Países Ibero-americanos, último ano disponível.

País	Sexo			
	Ano	Mulheres	Homens	Total
Argentina	2005	66,3	65,3	65,8
Bolívia	2006	50,8	50,2	50,5
Brasil	2005	68,0	69,1	68,6
Chile	2006	55,3	54,0	54,7
Colômbia	2006	40,1	40,6	40,4
Costa Rica	2006	69,9	69,6	69,7
Cuba	2006	113,4	113,0	113,2
Equador	2006	90,4	89,0	89,7
El Salvador	2006	52,3	50,5	51,4
Guatemala	2006	29,0	28,6	28,8
Honduras	2006	38,6	36,9	37,7
México	2006	106,4	105,9	106,1
Nicarágua	2006	52,8	51,9	52,3
Panamá	2006	67,4	66,9	67,2
Paraguai	2005	34,4	34,2	34,3
Peru	2006	68,3	66,9	67,6
Rep. Dominicana	2006	32,4	32,2	32,3
Uruguai	2006	79,8	78,8	79,3
Venezuela	2006	60,1	59,6	59,8
Espanha	2006	120,5	120,6	120,6
Portugal	2006	79,6	78,7	79,1

Fonte: UNESCO-IEU: Unesco Institute for Statistics Data Centre (2008). Estadísticas sobre Educación.

Canadá: UNESCO. (<http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document>).

- A taxa bruta de escolarização para as crianças de 5 anos de idade permite uma comparação mais direta entre países ao deixar de lado os fatores relacionados com a estrutura da educação infantil para cada país⁴. Em

⁴ A idade de 5 anos corresponde ao último ano da educação infantil, exceto para os casos do Brasil, El Salvador e Guatemala. Somente nos casos da Argentina, Colômbia e Equador as crianças de 5 anos de idade devem freqüentar, obrigatoriamente essa etapa.

2006, o Uruguai, a Argentina e o México apresentavam valores superiores a 90%, enquanto que o Chile e a Colômbia estavam em torno de 85-90%. Entre 75 e 85% de crianças de cinco anos escolarizadas, encontravam-se o Brasil e o Panamá, seguidos por Peru, Nicarágua, Costa Rica e El Salvador com taxas oscilantes entre 55 e 65%. Finalmente, Bolívia, Honduras, Paraguai e Guatemala mostram valores entre 35 e 50%. (ver quadro 2.4).

Quadro 2.4

Taxa de escolarização de crianças de 5 anos de idade.

Países Ibero-americanos, anos seleccionados.

País	Taxa de Escolarização 5 anos
	Ano 2005/2006
	Total (%)
Argentina	94,3
Bolívia	50,3
Brasil	77,4
Chile	87,2
Colômbia	86,7
Costa Rica	57,5
Cuba	100
Equador	85,9
El Salvador	57,0
Guatemala	35,4
Honduras	47,1
México	93,6
Nicarágua	61,0
Panamá	75,5
Paraguai	39,3
Peru	81,9
Rep. Dominicana	-
Uruguai	95,2
Venezuela	-
Espanha	100
Portugal	-

Fonte: Siteal IIPE - UNESCO / OEI (2008). Estadísticas de tendencias educativas na América Latina. Argentina: SITEAL (<http://www.siteal.iipe-oei.org/>)

- A iniquidade no acesso ao interior de cada um dos países mostra dimensões estruturais. Assim, enquanto não é significativa a diferença por gênero, esta é sim, significativa, quando se trata da população rural ou urbana e segundo o ambiente educativo⁵ dos lares. Mesmo que, em menor medida, também são observadas diferenças no acesso entre as regiões.⁶ Em geral, são os países com taxas de escolarização mais baixas, aqueles onde as diferenças são mais profundas (Bolívia, Paraguai, Nicarágua, Honduras, El Salvador, Guatemala), enquanto que aqueles que têm as taxas totais de escolarização mais altas (Uruguai, Argentina, México) são os que menos desigualdades internas demonstram. Isto reflete que a baixa cobertura se correlaciona com fragmentação educativa e, portanto, o aumento da taxa de escolarização implicará numa diminuição das desigualdades.
- Em relação às lacunas existentes entre as taxas de escolarização urbana e rural, o México não mostra diferenças, enquanto que nos outros países os valores são favoráveis ao âmbito urbano, mesmo em proporções muito diferentes. Há, claramente, dois grupos de países: enquanto que no primeiro há diferenças favoráveis às áreas urbanas ao redor de 10 e 20% (Costa Rica, Uruguai, Equador, Colômbia e Panamá), no segundo estas se encontram entre 30 e 40% (Brasil, Chile, Peru, Bolívia, Nicarágua e Honduras). Finalmente, Paraguai e El Salvador apresentam diferenças em torno de 60% e Guatemala superiores a 100% (neste caso a lacuna existente entre as taxas urbanas e rurais é de 2,09%).
- Conclui-se da informação comentada a existência de três conjuntos de países. Um formado por Cuba, Argentina, Uruguai, México, Chile e Equador, que apresentam taxas de acesso altas e desigualdades internas relativamente baixas. Um grupo intermediário integrado pela Colômbia, Panamá, Brasil, Costa Rica, Peru e Venezuela. E, finalmente, a pior situação – baixa inclusão e desigualdades internas significativas – observa-se na Bolívia, Paraguai e na maioria dos países da América Central (Nicarágua, El Salvador, República Dominicana, Honduras e Guatemala).

Ensino Fundamental

O acesso à educação básica abrange a maioria dos países. Isto se deveu, majoritariamente, aos importantes aumentos nos níveis de inclusão ocorridos na década de 1980. Por sua vez, a inclusão massiva dos setores atrasados, reflete-se na assistência à educação fundamental, fora da idade teórica para realizá-la. As desigualdades entre países mais importantes são observadas no que se refere à finalização do nível fundamental e, particularmente, conclusão do ensino médio.

- O acesso ao ensino fundamental abrange a grande maioria dos países. A finalização do nível é em geral elevada. O índice de transição do ensino fundamental ao ensino médio é também elevado no conjunto dos países que estão sendo considerados. O grau de desigualdade no acesso à educação básica seguiu o mesmo padrão que o comentado para a educação infantil.

⁵ O ambiente educativo baixo corresponde aos lares em que a média de anos de escolarização do chefe e cônjuge é de menos de 6 anos, médio entre 6 e 11 anos e alto 12 anos ou mais.

⁶ As regiões são unidades geográficas de cada país que agrupam, geralmente, províncias/estados.

As disparidades no interior dos países também se refletem em indicadores de eficiência interna, como a percentagem de alunos com atraso escolar.

- Entre os países latino-americanos, um primeiro grupo apresenta valores superiores a 97% em suas taxas líquidas: Argentina, Panamá, México, Equador e Cuba. Enquanto Argentina e Cuba, historicamente, se localizavam nos primeiros lugares, nos demais países houve uma evolução temporal muito importante. As elevadas taxas brutas, em alguns destes países, encontram-se afetadas pelos níveis de repetência subindo a 116% no Equador e localizando-se, na maioria dos demais países, dêem torno de 110%.
- São observadas taxas líquidas entre 95 e 97% nos casos do Peru, Brasil e Bolívia. No caso do Brasil, na última década, demonstrou um avanço significativo da cobertura, passando de 86,4% em 1990 a 95,3% em 2004. Os esforços inclusivos e o êxito na retenção – fundamental nos contextos de inclusão massiva dos setores atrasados – se refletem também em sua taxa bruta de 140,4%, muito acima da média regional. A Bolívia apresenta, mesmo que com menor intensidade, uma situação similar.
- Guatemala, Uruguai, El Salvador, Venezuela, Honduras, Chile e Costa Rica localizam-se em valores de taxas líquidas entre 90% e 95%; mas enquanto que o Chile alcançou esses níveis há décadas, os demais países somente conseguiram chegar a tal patamar nos últimos anos. El Salvador, Guatemala e Honduras mostram importantes avanços também em escolarizar aqueles que superaram a idade teórica de assistência ao nível escolar, refletidos em taxas brutas superiores a 110%.
- Finalmente, com taxas líquidas entre 86% e 88%, mesmo que suas taxas brutas superem 100%, encontram-se República Dominicana, Paraguai, Nicarágua e Colômbia, mesmo que seus avanços não sejam similares.

Quadro 2.5

Taxa líquida de matrícula do nível de ensino fundamental, total e por sexo.

Países Ibero-americanos, último ano disponível.

País	Sexo			
	Ano	Mulheres	Homens	Total
Argentina	2004	98,4	99,2	98,8
Bolívia	2004	95,6	94,4	95
Brasil	2004	95,1	95,4	95,3
Chile	2005	88,9	90,5	89,7
Colômbia	2005	86,9	86,9	86,9
Costa Rica	2005	94,6	95,8	95,2
Cuba	2005	96,3	98,3	97,3
Equador	2004	98,2	97,2	97,7

El Salvador	2005	92,8	92,5	92,7
Guatemala	2005	91,9	96,3	94,1
Honduras	2005	91,5	89,7	90,6
México	2005	97,9	98,1	98
Nicarágua	2005	86,3	87,9	87,2
Panamá	2005	98,1	98,8	98,5
Paraguai	2004	87,7	87,3	87,5
Peru	2005	96,7	96,3	96,5
Rep. Dominicana	2005	88,3	87,1	87,7
Uruguai	2004	93	92,4	92,7
Venezuela	2005	91,7	90,9	91,3
Espanha	2006	99,4	99,9	99,7
Portugal	2006	97,6	98,3	97,9

Fonte: UNESCO-IEU: Unesco Institute for Statistics Data Centre (2008). Estadísticas sobre Educación.

Canadá: UNESCO. (<http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document>).

Quadro 2.6

Taxa bruta de matrícula do nível de ensino fundamental, total e por sexo.

Países Ibero-americanos, último ano disponível.

País	Sexo			
	Ano	Mulheres	Homens	Total
Argentina	2004	113,2	112,3	112,7
Bolívia	2004	113,3	113	113,2
Brasil	2004	145,7	135	140,4
Chile	2005	106,1	101,3	103,7
Colômbia	2005	113	111	112
Costa Rica	2005	110,2	108,8	109,5
Cuba	2005	104,2	99,4	101,8
Equador	2005	117	116,7	116,9
El Salvador	2005	115,2	111,1	113,1
Guatemala	2005	118,4	109,3	113,9
Honduras	2005	113,1	112,8	113
México	2005	110,4	108	109,2
Nicarágua	2005	113,4	110,2	111,8

Panamá	2005	112,6	109,3	111
Paraguai	2004	105,7	102,6	104,2
Peru	2005	112,7	112,2	112,4
Rep. Dominicana	2005	115,5	110	112,8
Uruguai	2004	110,3	107,6	109
Venezuela	2005	105,9	103,8	104,9
Espanha	2006	103,9	105,6	104,8
Portugal	2006	112,4	117,7	115,1

Fonte: UNESCO-IEU: Unesco Institute for Statistics Data Centre (2008). Estadísticas sobre Educación.

Canadá: UNESCO. (<http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document>).

- Os níveis de alunos repetentes assinalam uma heterogeneidade de situações muito marcadas. Neste caso, Cuba, Bolívia e Equador mostram taxas de repetência inferiores a 2%, enquanto que Espanha, Chile, Colômbia e México estão abaixo de 5%. Entre 5 e 8% dos alunos repetentes estão no Paraguai, Panamá, Venezuela, Argentina, Uruguai, Costa Rica, Honduras, El Salvador e República Dominicana. Já, Peru, Nicarágua e Portugal têm níveis de repetência entre 8 e 10% e, localizando-se nos últimos lugares, Guatemala e Brasil com 12,1% e 20,1%, respectivamente. Em todos os países os níveis de repetência são maiores no caso dos rapazes. No entanto, neste ponto, em particular, devemos assinalar algumas decisões que são objeto da política pedagógica. Como a normativa existente, em alguns países, que indica e determina que não se pode ultrapassar determinadas percentagens de repetência (5%).
- No que se refere à finalização do nível fundamental 7 os dados de 2005 mostram importantes disparidades. Na Guatemala e na Nicarágua a finalização do nível fundamental é de apenas 68%. Numa escala mais adiante, com 80% de alunos que finalizam o nível fundamental e estão a Costa Rica e El Salvador. Panamá, Bolívia, Venezuela e Colômbia encontram-se em torno de 90%. Somente Equador e Cuba apresentam valores superiores a 95%, mesmo que a falta de informação, particularmente, dos países com maiores níveis de acesso, faça pensar que este grupo, provavelmente, seja maior. Este é um primeiro indício de alerta sobre algumas situações que se observam sobre o ensino fundamental. Mesmo que o acesso esteja amplamente ampliado, esta ampliação não contempla a graduação em todos os países.
- A taxa de transição do ensino fundamental ao ensino médio atual mostra também fortes desigualdades entre os países, indicando que, numa parte dos mesmos, a segmentação das trajetórias educativas tem um alvo importante no acesso ao nível secundário. Com valores superiores a 98% aparecem Colômbia, Venezuela, Cuba e Costa Rica, enquanto que Chile e Peru mostram valores entre 95 e 97%. Com valores em torno de 90 e 95% localizam-se México, Panamá, Argentina, Guatemala, El Salvador, Bolívia, Paraguai. Alguns pontos abaixo ou acima de 80% encontram-se a República Dominicana, o Uruguai, a Bolívia e o Equador. Merece ser assinalada a

⁷Neste caso, não há dados para a metade dos países, entre eles, e com exceção de Cuba, os que apresentam melhores rendimentos nos indicadores de acesso.

situação deste último país, que registra importantes níveis de acesso e de finalização de nível, mas não o faz da mesma maneira no que se refere à transição ao ensino médio. Maiores dificuldades aparecem em Honduras, com uma taxa de transição de 70,9%.

Quadro 2.7

Taxa transição do nível de ensino fundamental ao ensino médio, total e por sexo.

Países Ibero-americanos, último ano disponível (2003 – 2005)

País	Taxa de Escolarização 5 anos
	Ano 2003/2005
	Total (%)
Argentina	92,9
Bolívia	90,2
Brasil	80,5
Chile	96,7
Colômbia	99,3
Costa Rica	98,3
Cuba	98,5
Equador	77,6
El Salvador	91,2
Guatemala	91,4
Honduras	70,9
México	93,8
Nicarágua	-
Panamá	93,6
Paraguai	89,3
Peru	95,3
Rep. Dominicana	83,9
Uruguai	81,2
Venezuela	98,9
Espanha	-
Portugal	-

Fonte: UNESCO-IEU: Unesco Institute for Statistics Data Centre (2008). Estadísticas sobre Educación.

Canadá: UNESCO. (<http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document>).

- Com relação à desigualdade entre os países, no acesso ao nível, dada a ampla cobertura, em geral, as diferenças não são importantes no que se refere ao sexo, tipo de área, ambiente educativo do lar ou região. No entanto, existem alguns traços diferenciais.
- Em relação à lacuna existente entre as taxas por sexo, em nenhum país as diferenças são superiores a 5%, tanto no que se considera a taxa líquida como a bruta. No entanto, mesmo que na taxa líquida as leves diferenças são a favor das mulheres, nas taxas brutas as pequenas margens são para as taxas de homens. Isto se deve, essencialmente, ao fato de que em todos os países os homens demonstram taxas de repetência maiores do que a das mulheres. Historicamente, a evolução das taxas por sexo não tem mostrado variações significativas.
- O mesmo se observa na lacuna existente entre os âmbitos urbano e rural, sem diferenças acima de 5% para a taxa líquida e somente casos isolados para a taxa bruta, destacando-se a Colômbia, com uma diferença de 13%, e o Brasil (16%). No caso das taxas líquidas, as maiores taxas são para as áreas urbanas, enquanto que nas das taxas brutas, e produto de sua inclusão mais recente, os maiores valores correspondem às áreas rurais.

Ensino médio

As taxas de escolarização de nível médio estão longe do nível de cobertura que mostram as taxas do nível primário para a grande maioria dos países. As disparidades aqui são muito marcantes. A evolução histórica dos níveis de cobertura assinalam fortes – mesmo que com diferenciais – avanços, com um salto muito claro na década de noventa. Por outro lado, a leve vantagem da taxa de escolarização das mulheres sobre a dos rapazes, na maioria dos países, em relação ao aumento do nível de cobertura, não só se manteve, como se tem incrementado sensivelmente.

- As disparidades nas taxas de escolarização são muito fortes. Enquanto que a Espanha apresenta taxas líquidas de 94% - seguido por Cuba com 87,2% -, num outro extremo, a taxa da Guatemala alcançou somente 33,7%.
- Entre os países latino-americanos, existem três conjuntos de países, localizando-se o primeiro entre os 75% e 80%, aproximadamente, onde alguns países, historicamente, estavam classificados acima da média ao longo dos anos e outros chegaram a este ponto graças a um importante crescimento como é o caso do Brasil. Um segundo grupo, com taxas entre 63 e 73%, apresenta relevantes avanços. O último conjunto de países alcança taxas líquidas que não superam 55%.
- As diferenças de acesso em relação ao ensino médio e o ensino fundamental são notórias. Assim, tanto na Guatemala como em Honduras, a taxa bruta de escolarização em nível médio situa-se ao redor de 60%. Seguidas pela Nicarágua, Equador com 73,2% e 76,7%, respectivamente, e a República Dominicana e o Paraguai com menos de 80% e El Salvador com 80%. No resto dos países, em geral, as taxas brutas superam os 90%.

Quadro 2.8

Taxa líquida de matrícula do nível de ensino médio, total e por sexo.

Países Ibero-americanos, último ano disponível.

País	Sexo			
	Ano	Mulheres	Homens	Total
Argentina	2004	81,9	76,4	79,1
Bolívia	2004	72,2	73,1	72,7
Brasil	2004	80,7	75	77,8
Chile	2006	82,6	81	81,8
Colômbia	2002	57,9	52,7	55,3
Costa Rica	2005	73,2	68,7	71
Cuba	2005	88	86,5	87,2
Equador	2004	52,5	51,8	52,2
El Salvador	2005	54,3	52,1	53,2
Guatemala	2004	32,4	35,1	33,7
Honduras	2006	47	39,2	43,1
México	2005	66,3	63,8	65
Nicarágua	2005	45,7	39,8	42,7
Panamá	2005	66,7	61	63,8
Paraguai	2006	59,9	58,5	59,2
Peru	2005	69,3	70	69,7
Rep. Dominicana	2005	58,8	47,4	53
Uruguai	2006	75,4	66,8	71,1
Venezuela	2005	67,5	58,7	63
Espanha	2006	95,6	92,4	94,0
Portugal	2006	85,7	78,0	81,8

Fonte: UNESCO-IEU: Unesco Institute for Statistics Data Centre (2008). Estadísticas sobre Educación.

Canadá: UNESCO. (<http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document>).

- Em 2005, somente a metade dos jovens de 20 anos⁸ terão concluído o ensino médio. Existem, uma vez mais, grandes heterogeneidades entre os países. Enquanto que alguns não chegam a 20% (Guatemala e Honduras), e uma grande quantidade localiza-se próxima da média de 50%, o país com melhor alcance (Chile) consegue garantir que 3 de cada 4 jovens de 20 anos tenham concluído o nível médio.

⁸ Não há dados para Espanha, Portugal, Cuba, Venezuela, República Dominicana.

- A finalização da escolaridade média está generalizada entre os jovens de 20 anos que provêm de lares com ambiente educacional alto. Aqui, em todos os países exceto na Guatemala, Honduras e Uruguai, 90% ou mais dos jovens concluíram este nível.

Quadro 2.9

Taxa bruta do ensino médio básico. Países da Ibero-América.

Último ano disponível. (2005-2006).

País	Taxa de Escolarização 5 anos
	Ano 2005/2006
	Total (%)
Argentina	101,7
Bolívia	93,0
Brasil	113,6
Chile	99,4
Colômbia	90,2
Costa Rica	103,6
Cuba	96,1
Equador	76,7
El Salvador	80,1
Guatemala	57,8
Honduras	63,7
México	111,7
Nicarágua	73,2
Panamá	84,2
Paraguai	79,3
Peru	109,3
Rep. Dominicana	78,5
Uruguai	109,0
Venezuela	87,5
Espanha	116,5
Portugal	114,4

Fonte: UNESCO-IEU: Unesco Institute for Statistics Data Centre (2008). Estadísticas sobre Educación.

Canadá: UNESCO. (<http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document>).

- Isto se reverte, dramaticamente, entre os jovens provenientes de lares com ambiente educativo baixo. Entre estes, na maioria dos países da América Latina menos de 10% chega a terminar os estudos médios.
- Por último, entre os jovens de ambiente educativo médio, ocorre uma situação intermediária em que, em média, 50% terminaram seus estudos. A diversidade entre países cria uma variação entre 20 e 73%.

Quadro 2.10

Percentagem de jovens com o nível médio completo entre aqueles que têm 20 anos de idade por ambiente educativo do lar. América Latina (16 países), C. 2006.

País	Jovens com o nível médio completo			
	Total	Ambiente educativo do lar		
		Baixo	Médio	Alto
Argentina Urbano	62,1	13,1	51	96,2
Bolívia	52,5	1,9	50,3	93,8
Brasil	46,9	10,4	56,5	95,1
Colômbia	60,5	14,9	72,7	96,7
Costa Rica	36,4	1,9	30,5	89,9
Chile	76,3	18,2	65,6	96,7
Equador	52,2	5,6	49,9	97,4
El Salvador	36,2	6,7	43,9	96,8
Guatemala	15,8	2,2	31	79,7
Honduras	19,8	0,8	28,5	81,2
México	46,7	6,2	39,8	92
Nicarágua	26,4	1,8	42,4	92,4
Panamá	57,3	0,3	50,9	93,1
Paraguai	49,5	2,1	51,6	97,1
Peru	64,1	16,5	72,9	95,3
Uruguai	32,6	2,3	19,8	84,5
Total	48,5	8,7	52,6	94

Fonte: Siteal IPE - UNESCO / OEI (2008). Estadísticas de tendencias educativas en América Latina.

Argentina: SITEAL. (<http://www.siteal.iipe-oei.org/>)

Educação Superior

O número de matrículas na educação superior tem aumentado desde o final da década de 80, e apresentou considerável aceleração desde meados dos anos noventa. Assim, o crescimento estudantil mostra uma tendência sustentada no tempo, mas que, inclusive, a partir do ano 2000, manifesta um incremento na sua evolução. No entanto, na Ibero-América, a matrícula no nível superior ocorreu abaixo de 50% na grande maioria dos casos.

- O aumento no número de matrículas tem crescido desde o final da década de oitenta, e apresentou aceleração em meados dos anos 90. Enquanto em 1998 havia uma média de 162 estudantes, na região, por cada 10 mil habitantes, para o ano de 2003, houve um aumento de 259 por cada 10 mil habitantes.
- No entanto, a matrícula no nível superior para a Ibero-América – que inclui o nível universitário e o não universitário, como o ensino técnico e tecnológico – resultou abaixo de 50% na grande maioria dos casos. Efetivamente, a situação da educação do nível superior nos países ibero-americanos mostra importantes diferenças em relação aos outros níveis, tanto no que se refere às taxas de cobertura, à proporção de graduados e às desigualdades no interior dos países.
- As taxas brutas de matrícula no nível superior mostram fortes disparidades, com valores que vão de 87% para Cuba e apenas 8,7% para Guatemala. Com taxas acima de 50% estão a Argentina, a Espanha e Portugal. Chile, Uruguai, Panamá, Bolívia e Venezuela apresentam taxas brutas ao redor de 40% e 45%. Um terceiro grupo de países, com valores oscilantes entre 25% e 35%, está conformado por Peru, República Dominicana, Colômbia, México, Brasil, Paraguai e Costa Rica. Finalmente com taxas de aproximadamente de 20% e, inclusive inferiores, encontram-se os países centros-americanos mais desfavorecidos: El Salvador, Nicarágua e Honduras, além da Guatemala⁹.
- Quanto às taxas por sexo, salvo nos casos da Guatemala, México (favorável aos rapazes) e Chile (com valores semelhantes), em todos os casos as taxas brutas das mulheres são maiores que a dos rapazes, com diferenças muito marcantes entre os países, mesmo que isso não pareça obedecer aos níveis de cobertura que demonstram. Com diferenças entre 6 e 13% estão Peru, Venezuela, Colômbia e Paraguai; por outro lado, El Salvador, Espanha, Costa Rica, Portugal e Brasil mostram diferenças da ordem de 20 e 30%. Finalmente, com diferenças maiores a 40%, estão Honduras, Argentina, República Dominicana, Panamá, Cuba e Uruguai (estes últimos três, com diferenças superiores a 60%).
- A proporção de população de 25 anos e mais graduada num nível superior sobre o total deste grupo de população, mostra novamente a enorme lacuna

⁹Não há dados do Equador, enquanto que na Bolívia não se distingue por sexo.

existente no interior da Ibero-América em matéria de educação. Enquanto que Peru, Chile, Argentina e Colômbia têm entre 10 e 15% de sua população de 25 anos e mais graduada no nível superior, para Honduras, Paraguai, Honduras, Nicarágua e Guatemala estes valores estão apenas em torno de 1,7 e 4,3%.

- As desigualdades internas são importantes no nível. Os setores rurais, com ambiente educativo baixo e das regiões mais atrasadas, seguem muito distante dos setores urbanos, com ambientes educativos altos e das regiões mais desenvolvidas, respectivamente. Quanto ao tipo de área, as diferenças entre os jovens se reduzem próximo a 25% frente às da população total. A lacuna existente para a população de 25 anos é inferior a 4, enquanto que no caso da população entre 25 e 34 anos o limite é 2,5. Sobre a desigualdade interna em relação ao ambiente educativo do lar e entre regiões, persistem as diferenças entre países.

Os resultados acadêmicos dos alunos ibero-americanos nos estudos internacionais

A melhoria da educação exige o conhecimento mais preciso possível de sua situação. Nos países ibero-americanos, como, praticamente, no resto do mundo, esta preocupação por conhecer o estado dos sistemas educacionais, traduziu-se numa maior preocupação por dispor de bons indicadores e programas de avaliação e por uma participação mais intensa nos estudos internacionais de avaliação.

Em 2006, realizou-se o SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo) do LLECE (UNESCO-OREALC), onde participaram dezesseis países da América Latina e do Caribe. Além disso, neste mesmo ano, seis países latino-americanos participaram, junto com a Espanha e Portugal, no estudo PISA de OCDE¹⁰, um dos mais exigentes e abrangentes no mundo atual. Ambos estudos proporcionam uma valiosa informação sobre a situação e os desafios mais notáveis que a educação enfrenta nos diferentes países da região.

A informação oferecida por SERCE e PISA

Ambos estudos abordam a situação dos sistemas educacionais mediante a análise dos resultados dos seus alunos. Os fatores do entorno social e familiar que os explicam, as condições dos centros educacionais e os processos de ensino e aprendizagem nos quais se obtém tais resultados. Os dois estudos centram-se, portanto, nos resultados educativos e nos fatores associados, mas se realizam em diferentes momentos do aprendizado e colocam o foco da atenção em diferentes aspectos do mesmo.

PISA avalia o grau de aquisição, por parte dos alunos de 15 anos, de três competências básicas (compreensão oral, competência matemática e competência científica). SERCE valoriza os conhecimentos do currículo relativos à matemática, linguagem (leitura e escrita) e ciências, alcançados pelos alunos de 3º e 6º grau do ensino fundamental (consideraram-se os elementos comuns dos currículos dos países participantes). Neste sentido, ambos os estudos oferecem uma informação complementar que, como a seguir se sublinhará, é bastante coerente em seus resultados.

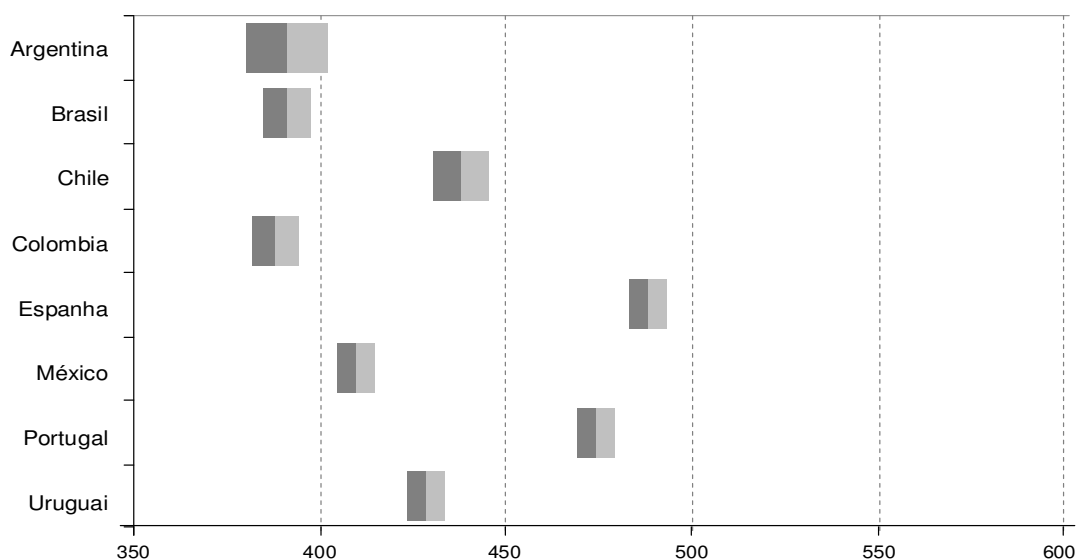
¹⁰ OCDE (2008). *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*. (Versión española de PISA 2006. *Science Competencies for Tomorrow's World*). Madrid., Santillana.

Os níveis de rendimento em ambos os estudos. A coerência dos resultados

Considerando-se as pontuações médias alcançadas no PISA pelos alunos, observa-se que os países latino-americanos situam-se a uma distância próxima a um nível de rendimento (75 pontos) das médias da OCDE: os países integrantes do *Grupo Ibero-americano de PISA* (GIP) obtêm resultados nitidamente inferiores aos dos países com avançados índices educacionais .. Mas a posição relativa que ocupam os países ibero-americanos no PISA é muito coerente com a registrada no SERCE. Estes mesmos países latino-americanos do GIP encontram-se entre os que obtêm melhores resultados no SERCE (somente superados de modo destacado por Cuba). (Ver gráficos 2.1 a 2.5)

Gráfico 2.1

Países GIP. Ciências. PISA 2006. (Média e intervalo de confiança a 95%)



Nota: no cálculo das médias e erros padrões do México não foi considerado o Estado de Morelos (região 7), porque neste só foram avaliados os estudantes do bachelerato.

Gráfico 2.2

Matemática 6º grau. SERCE, 2006.

(Resultados globais médios e intervalos de segurança em 95%)

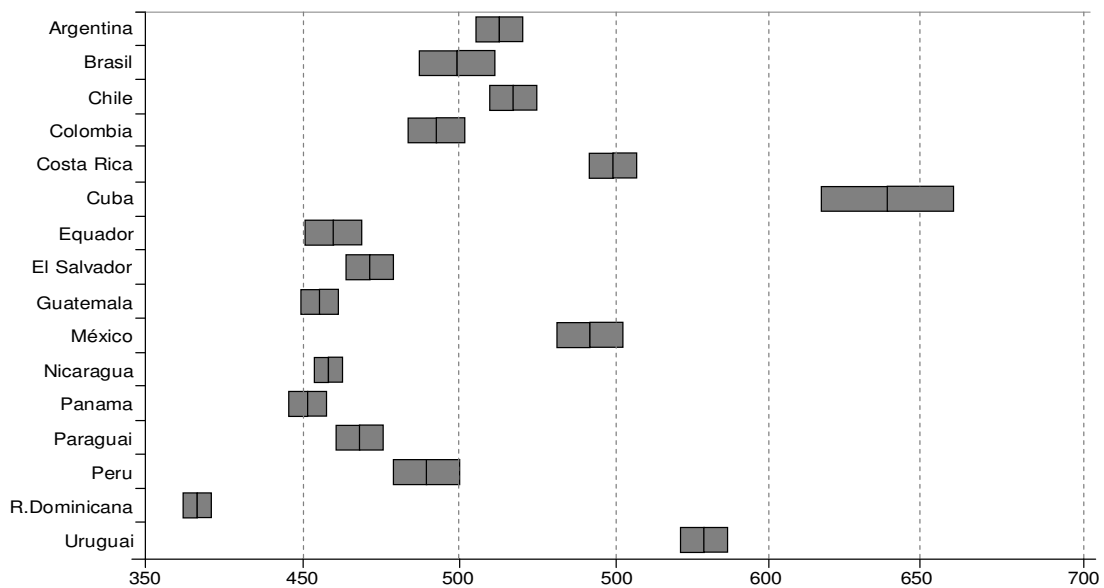
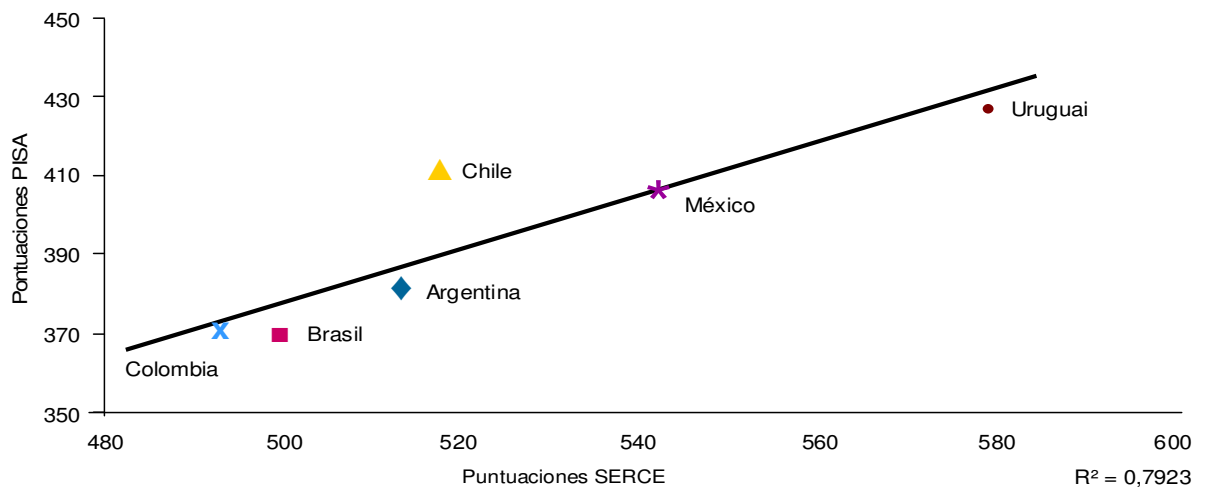


Gráfico 2.3

Gráfico misto PISA – SERCE com os resultados comuns

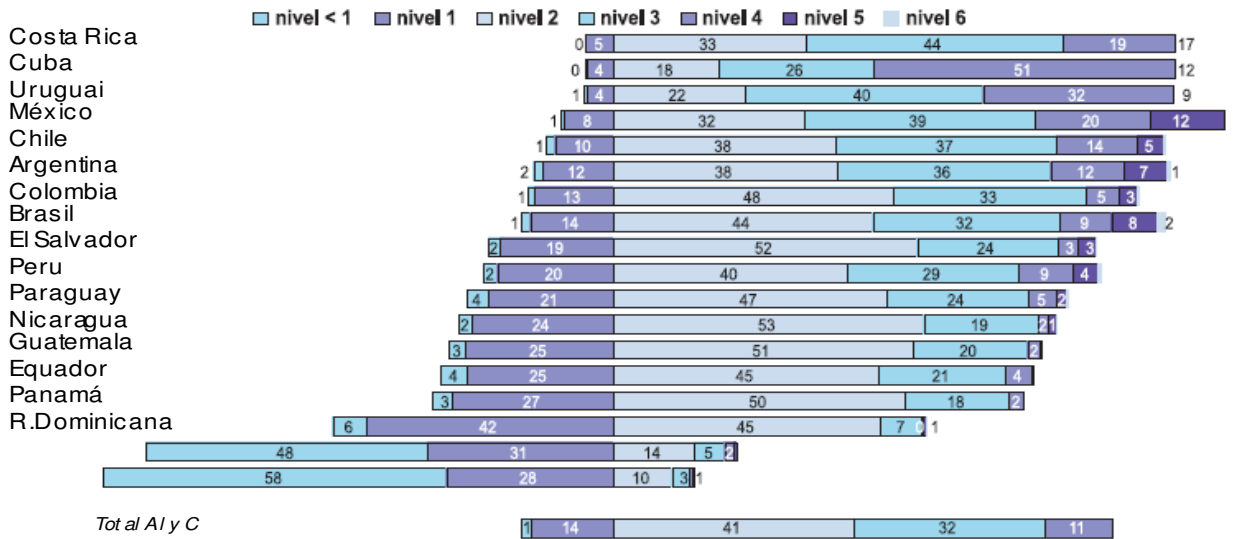


Fonte: SERCE.

A percentagem de alunos que se situa em cada um dos níveis de rendimento em ambos os estudos é diferente, o que tem a ver, sem dúvidas, com o grau de dificuldade de ambas as provas. Mas a disposição de países que se produz em ambos os casos, ao considerar a percentagem de alunos que alcançam os níveis mais baixos de rendimento é, praticamente, a mesma. Isto quer dizer que o rendimento relativo dos diferentes sistemas educacionais, medido pelos resultados de seus alunos é similar no SERCE e no PISA.

Gráfico 2.4

Percentagens de alunos por níveis de rendimento em Matemática.



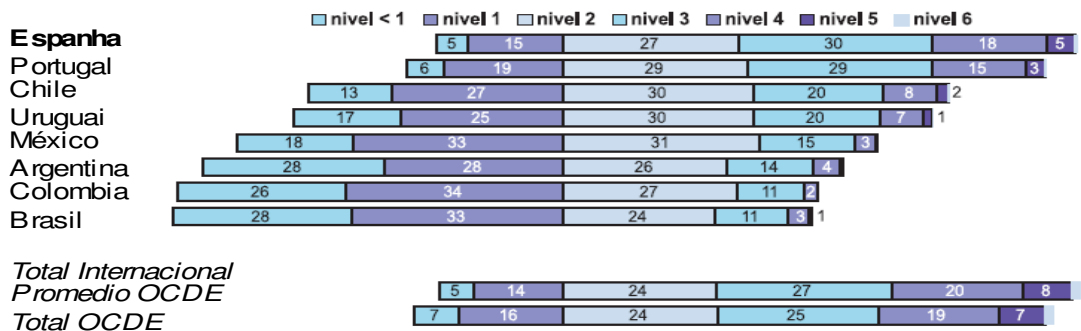
Países dispostos segundo a percentagem de alunos nos níveis <1 e1.

Fonte: SERCE 2006.

Entre 40 e 60% dos alunos latino-americanos participantes do PISA não alcançam os níveis de rendimento que se consideram imprescindíveis para que os jovens possam se incorporar à vida acadêmica, social e laboral como cidadãos. Posto que a posição relativa no SERCE é similar, pode-se concluir que é um desafio, para toda a região, elevar o nível de rendimento de todos os alunos.

Gráfico 2.5

Percentagens de alunos por níveis de rendimento em Ciências



Países dispostos segundo a percentagem de alunos nos níveis <1 e1.

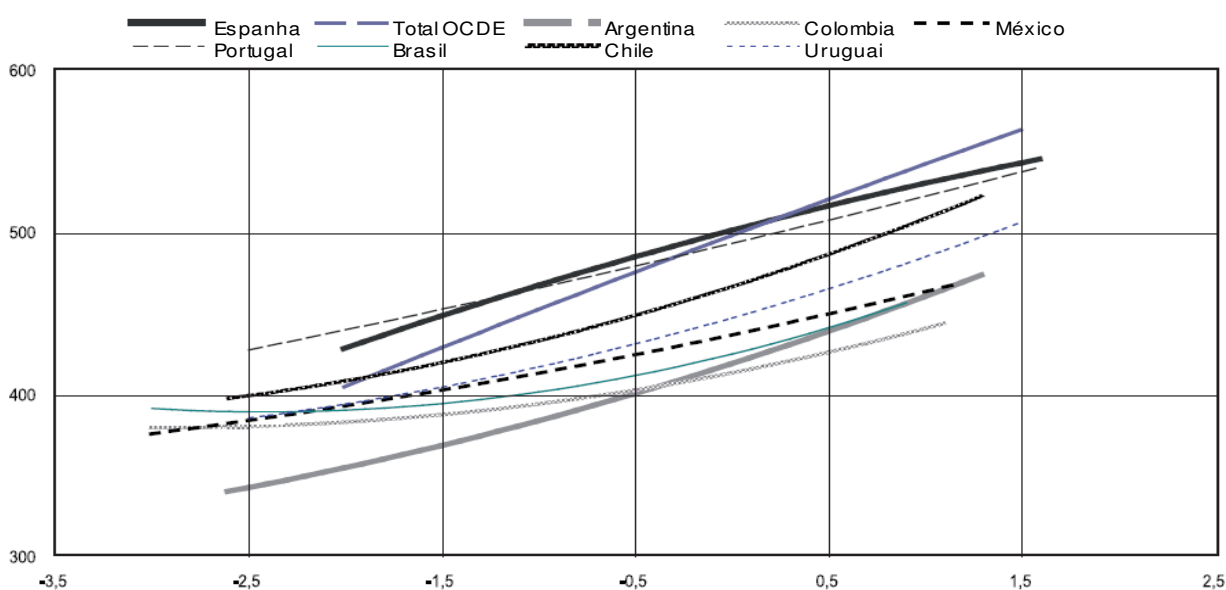
Os fatores associados ao rendimento: o contexto social econômico e cultural dos alunos e as escolas e o ambiente escolar

O índice social, econômico e cultural que calcula o PISA confirma a importância da influência do contexto nos aprendizados dos alunos, como já se conhecia desde os anos 60 (Coleman). Mas os gradientes resultantes da relação entre este mesmo índice com os resultados de alunos e escolas nos diferentes países e regiões, destaca que o entorno é importante, mas não é determinante, pelo menos em muitos casos. Observe como países e regiões nos quais há alunos e escolas com índices similares obtêm resultados notadamente diferentes: nos índices mais modestos, os alunos do Chile, México, Uruguai ou Brasil obtêm resultados parecidos aos do OCDE. No entanto, nos índices mais altos a diferença entre os alunos ibero-americanos e a média OCDE é muito maior. PISA destaca que para melhorar o rendimento dos sistemas educacionais ibero-americanos (na realidade de todos os sistemas educacionais) teria de diminuir a inclinação das curvas (melhorar a equidade) e elevar o conjunto das curvas (melhorar o rendimento de todos os alunos).

Gráfico 2.6

Relação entre índice social, econômico e cultural e resultado em Ciências.

PISA 2006.



Índice sócio-econômico e cultural.

No entanto, os resultados do SERCE sugerem que sendo importantes os fatores sociais, econômicos e culturais de alunos e escolas, é necessário considerar com prudência a influência deste índice nos resultados dos alunos. Na terceira série do ensino fundamental, o ambiente da escola se revela como o fator mais influente nos resultados dos alunos, sobre o índice social, econômico e cultural. A sexta série, a influência de ambos fatores se equilibra (ver quadro 2.11).

Quadro 2.11

Parte dos resultados explicados pelo ambiente escolar e pelo índice social, econômico e cultural.

3º série	Matemática	Leitura
Nível Sócio cultural da Escola	20,44	13,91
Ambiente Escolar	50,15	35,28
Nível Sócio Cultural dos Alunos	8,10	6,23
Ambiente escolar dos alunos	10,11	10,03

6º série	Matemática	Leitura
Nível Sócio cultural da Escola	29,49	25,09
Ambiente Escolar	20,87	29,40
Nível Sócio Cultural dos Alunos	8,45	6,15
Ambiente escolar dos alunos	5,47	4,75

Deste modo, SERCE destacou uma realidade que é fundamental levar em consideração nas políticas educacionais: o ambiente escolar, a organização e o funcionamento das escolas, o trabalho dos professores e sua relação com os alunos são mais determinantes quanto menores são as crianças e, por conseguinte, é mais importante melhorar este clima nas escolas, em todas as idades.

A influência do contexto social, econômico e cultural dos alunos e da escola aumenta com o grau cursado, mas os dois estudos considerados permitem concluir que um bom trabalho de escolas e professores é um fator determinante para melhorar a educação de todos os jovens. Além disso, como foi indicado nos relatórios internacionais, a qualidade de um sistema educacional não pode ser superior ao dos seus professores.

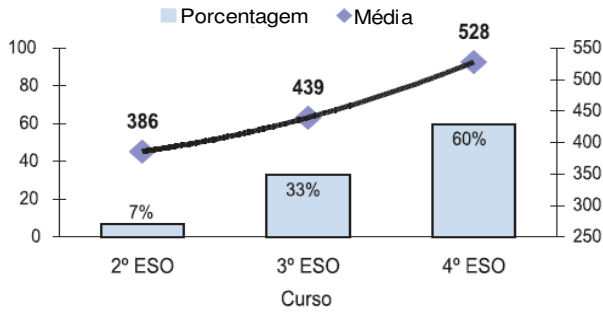
A repetência e o abandono escolar: autênticos problemas da educação ibero-americana

Em ambos os estudos, independentemente do país considerado, os alunos que repetiram um ou mais cursos têm piores resultados, mas com diferenças muito acentuadas. E as distâncias que os separam de seus companheiros que não repetiram são, em todos os casos, maiores do que as que existem entre seus países respectivos e os que obtêm melhores resultados, como se pode comprovar com os exemplos propostos a seguir.

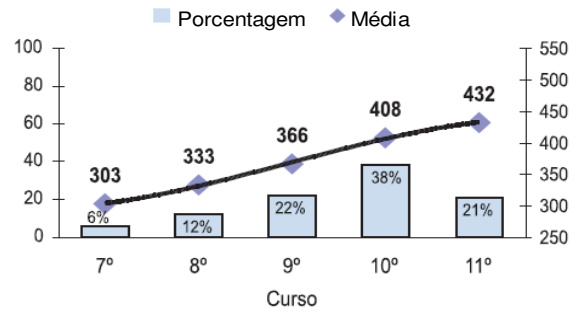
Gráfico 2.7

Rendimento em função do curso. PISA 2006.

Espanha



Colômbia

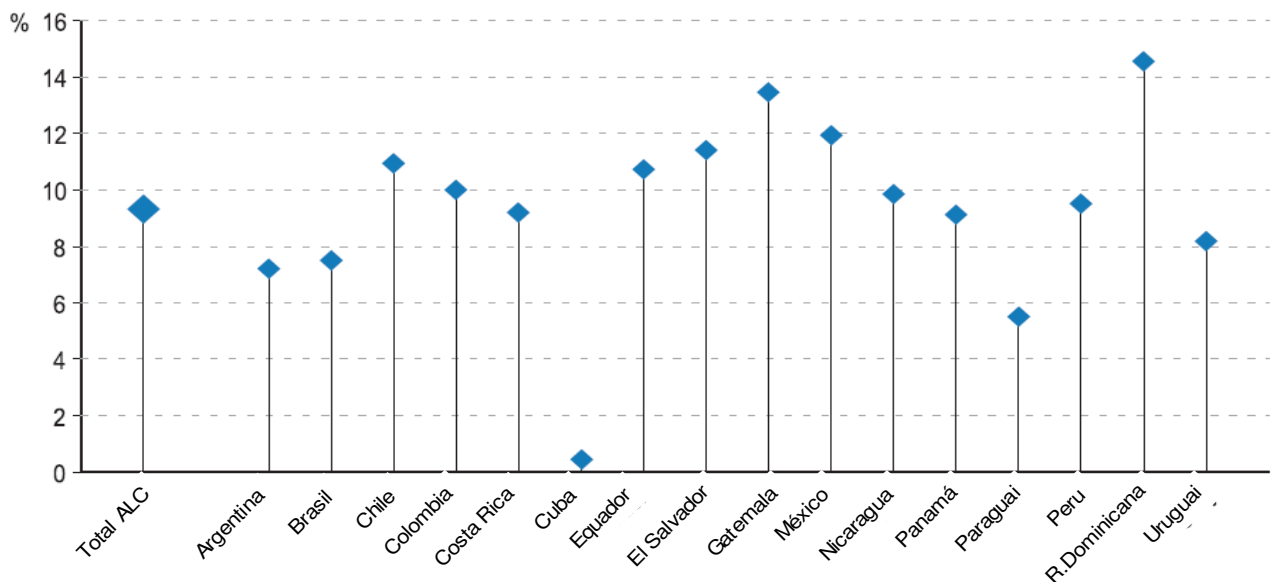


Conseguir que os alunos não tenham que repetir porque lhes foi oferecido a tempo os apoios e os recursos necessários para que alcancem a cada idade os objetivos propostos na educação obrigatória se converte, assim, num objetivo primordial em todos os países, como os da região, nos quais as taxas de repetência são elevadas.

O SERCE destaca, além disso, uma realidade de efeitos devastadores para a educação: o número elevado de crianças do primário que trabalha fora de casa e que, numa percentagem muito alta, correm riscos de abandonar o sistema educacional antes de finalizar os estudos obrigatórios.

Gráfico 2.8

Percentagem de alunos da terceira série do ensino fundamental que trabalha fora de casa



Fonte: Dados de questionários SERCE.

Na América Latina e Caribe o objetivo é ainda mais inquietante: que nenhum aluno abandone o sistema educacional antes de finalizar o ensino médio obrigatório. É preciso acabar com o abandono escolar. Se os resultados dos alunos que estão escolarizados são modestos no conjunto da região e o número de alunos com níveis baixos de rendimento é muito elevado, é de se temer que as aprendizagens e as competências alcançadas pelos alunos, que abandonam a escola antes de finalizar os estudos obrigatórios sejam, decididamente, insuficientes para enfrentar as exigências, os compromissos e os deveres, assim como para desfrutar dos direitos que correspondem aos cidadãos.

Os recursos disponíveis na escola

Até aqui foram analisados diferentes aspectos do acesso e rendimento das crianças e adolescentes na Ibero-América. Dado que os recursos em infra-estrutura incidem no ambiente necessário para o aprendizado, parece necessário ocupar-se agora da situação de cada país em relação à infra-estrutura escolar que possuem¹¹.

Infra-estrutura escolar

- **Água potável:** a percentagem média para os países latino-americanos das escolas de ensino fundamental que contam com água potável é de 75%. Com valores superiores a 85% encontram-se Brasil, Chile, Cuba e Uruguai (98,3%); no outro extremo, com menos de 65% de escolas que contam com água potável estão Paraguai, Peru, Panamá, República Dominicana, Equador e Nicarágua (47,9%).
- **Banheiros suficientes:** Neste caso, a percentagem média de escolas com banheiros suficientes é de 65,6%. Com valores maiores a 80% estão o Brasil, Uruguai, Chile e Cuba (91,3%), enquanto que com percentagens inferiores a 55% encontram-se Colômbia, Equador, Guatemala, Peru e Panamá.
- **Bibliotecas:** A percentagem média para os países da região é de 51,1% de escolas com bibliotecas. Com mais de 60% de escolas com bibliotecas destacam-se Guatemala, Argentina, Uruguai, Chile e Cuba (82,1%), enquanto que nas piores situações, com percentagens menores que 40%, estão a República Dominicana, Panamá, Paraguai, Equador, Costa Rica e Nicarágua (23%). A quantidade média de livros por biblioteca (850 é a média para os países da região) no geral, é maior à medida que aumenta a proporção de escolas com bibliotecas (com exceção da Guatemala, Argentina, Uruguai, Chile e Cuba (82,1%)), enquanto que nas piores situações, com percentagens menores que 40%, estão a República Dominicana, Panamá, Paraguai, Equador, Costa Rica e Nicarágua (23%). A quantidade média de livros por biblioteca (850 é a média para os países da região) é, proporcionalmente maior de acordo com o aumento do número de escolas com bibliotecas (com exceção da Guatemala): com 1300 ou mais livros em média, por biblioteca, estão Cuba, Colômbia, Chile, Argentina e Brasil, enquanto que com menos de 500 livros por biblioteca, observam-se Nicarágua, Equador, Paraguai e Guatemala.
- **Computadores:** As escolas que contam com sala de computação são, em média para os países da região, 37,1%. Enquanto a quantidade de

¹¹ LLECE. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)*. Chile: UNESCO/ OREALC.

computadores, em média por escola, é de 15,8 unidades. Observar os países que se encontram nos extremos destes dois indicadores permite detectar situações muito diferentes: países com altas percentagens relativas de escola com salas de computação que têm as quantidades maiores de computadores por escolas (Chile, Colômbia); países com baixa proporção de escolas com sala de computação, mas alta relação de computadores por escola (Paraguai, El Salvador). O que poderia estar atendendo a concentração de recursos num conjunto reduzido de escolas; e, finalmente, no caso cubano, onde se observa a maior quantidade de escolas com salas de computação – quase a totalidade –, mas com a relação mais baixa em número de computadores por escola, o que estaria dando conta de uma distribuição mais equitativa dos recursos escassos.

- **O gasto educativo:** O volume de recursos que cada sociedade dedica à educação permite dimensionar a prioridade relativa que esta tem no campo das políticas públicas, e mostra como a estrutura orçamentária fica comprometida pelo nível dos recursos disponíveis. República Dominicana, Guatemala, Uruguai e El Salvador destacam-se por terem os níveis mais baixos, menos de 3% do PIB. No outro extremo, Cuba, Honduras, Bolívia, México, Portugal e Venezuela superam o 5%.
- Assim, há países que dedicam, em termos relativos, montantes que triplicam os dos outros países. Entretanto, uma segunda leitura deveria ser feita sobre o que representa percentagens de produtos nacionais tão diferentes como as que existem, hoje, na região. Diante esta perspectiva preocupa – e merece especial atenção – o caso daqueles países mais pobres, que, além disso, só podem transferir uma pequena parte dos seus recursos para a educação.

Quadro 2.12

Gasto Público em Educação (%) do PIB e em % do Gasto Público Total.

Países da Ibero-América. Último ano disponível.

País	Gasto Público em Educação % percentual do PIB 2003 / 2004	Gasto Público em Educação % percentual do Gasto Público Total 2003 / 2004
Argentina	3,8	13,1
Bolívia	6,4	18,1
Brasil	4,1	10,9
Chile	3,7	18,5
Colômbia	4,9	11,7
Costa Rica	4,9	18,5
Cuba	9	19,4
Rep. Dominicana	1,1	6,3
Equador	1	8
El Salvador	2,8	20
Guatemala	2,6	20
Honduras	7,2	28,7
México	5,8	23,8
Nicarágua	3,1	15
Panamá	3,9	8,9
Paraguai	4,3	10,8
Peru	3	17,1
Uruguai	2,2	7,9
Venezuela	5,1	16,8
Espanha	4,3	11
Portugal	5,4	11,5

Fonte: Unesco Institute for Statistics Data Centre (2008). Estadísticas sobre educación. Canadá:

UNESCO. (<http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document>).

CAPÍTULO 3

AS METAS EDUCACIONAIS DOS PAÍSES IBERO- AMERICANOS

Os esforços dos países para melhorar a educação nacional e a dificuldade de integração em torno de metas comuns.

A análise das leis, das declarações, das políticas e dos acordos internacionais de todos os países ibero-americanos manifestam seu compromisso com a educação e sua vontade de empreender as reformas necessárias para melhorá-la. No entanto, não é simples apresentar de maneira sintética os objetivos e as metas que foram propostos. Varias razões legitimam esta dificuldade.

Em primeiro lugar, porque os documentos de política internacional procedem de diferentes organismos que, ocasionalmente, agrupam a totalidade dos países da Ibero-América e em outros casos, não. As declarações das Conferências dos Chefes de Estados e dos Governos Ibero-americanos, assim como dos seus Ministros de Educação estariam, no primeiro caso, enquanto que o Marco de Ação Regional para as Américas não inclui a Espanha e Portugal. Ao contrário, o Marco de Ação de Dakar e os Objetivos de desenvolvimento do Milênio promovidos pela UNESCO têm alcance mundial.

Em segundo lugar, é complexo determinar quando certos objetivos e compromissos assumidos podem ser considerados uma "meta". Em certas ocasiões as metas são explícitas, mas em outras, assumem caráter muito geral e são, na verdade, apenas declarações de intenções. Inclusive, no caso das metas definidas de maneira explícita, resultam de difícil comparação. Em alguns casos, tendo em vista as diversas formas como são definidas (ex.: incrementar o investimento orçamentário até 6% do PIB ou aumentar o investimento orçamentário 0.5% por ano a partir de uma base pré-estabelecida ou duplicar o orçamento num período de tempo determinado); em outros casos, porque parte-se de situações iniciais diferentes ou, inclusive, porque não se encontram em outros países.

Em terceiro lugar, é importante levar-se em consideração a dimensão temporal que abarca os documentos – especialmente as leis, algumas muito antigas – já que os horizontes para os quais as metas são propostas ficam, ocasionalmente, defasadas ou tornam-se, temporariamente, muito diferentes. Finalmente, é necessário não esquecer o status legal das metas. O caráter juridicamente diferente dos documentos analisados obriga a refletir sobre a efetividade dos compromissos assumidos em cada um dos países da região.

Apesar dessas limitações, os objetivos, metas e compromissos assumidos pelos países Ibero-americanos dizem muito sobre as expectativas depositadas na

educação. E são o ponto de referência principal para a formulação das Metas que se consideram necessárias para conseguir que a geração dos bicentenários se converta na que receba a melhor educação na história ibero-americana.

O marco definido pelos acordos internacionais

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos considerou imprescindível universalizar o acesso à educação e fomentar a equidade; prestar atenção prioritária ao aprendizado; ampliar os meios e o alcance da educação básica; melhorar o ambiente para a aprendizagem; fortalecer a concertação das ações, e converter em realidade o enorme potencial existente para o progresso e o incremento das possibilidades dos indivíduos quando têm acesso a educação.

Como requerimento necessário para viabilizar estas intenções, propôs-se a necessidade de gerar contextos apropriados de políticas, sustentados em níveis críticos de compromisso e vontade política e em adequada articulação de políticas de outros setores da ação do Estado. Ao mesmo tempo, insistiu-se na importância de mobilizar recursos financeiros públicos e privados e, especialmente, incrementar o compromisso do financiamento estatal e a atenção à eficiência neste uso de recursos. Também frisou-se o papel da solidariedade internacional, incluindo o incremento dos esforços dos organismos internacionais, o alívio da dívida dos países mais pobres, e a resolução dos conflitos armados entre nações e no interior das mesmas, facilitando o assentamento dos transferidos ou o retorno dos refugiados a seus países.

A Declaração de Jomtien foi o marco no qual se inspiraram muitas das iniciativas de política educacional que durante a década de 1990 promoveram reformas inclusivas, mudanças curriculares e uma ênfase maior no melhoramento da qualidade da educação.

Dez anos depois dessa declaração, e como parte dos esforços para dinamizar o cumprimento dos compromissos que envolvia a região, aprovou-se, em fevereiro de 2000, o *Marco de Ação Regional para as Américas*. Este Documento, depois de estabelecer um balanço dos êxitos e os temas pendentes em nível continental, estabeleceu novos desafios e um conjunto amplo de compromissos que se vinculam com a atenção e educação da primeira infância; a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos; a melhoria do aprendizado e a qualidade da educação; o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva; a educação para a vida; o aumento do investimento em educação e a efetiva mobilização de recursos em todos os níveis; a profissionalização do docente; a promoção de novos espaços para a participação das comunidades e da sociedade civil; a vinculação da educação básica às estratégias para superar a pobreza e as desigualdades e a utilização das tecnologias em educação.

Diferentemente dos documentos anteriores, nos quais os objetivos assumem um caráter muito geral, o *Marco de Ação de Dakar* estabeleceu um conjunto de objetivos definidos de maneira mais taxativa:

1. Ampliar e aperfeiçoar os cuidados e a educação para a primeira infância, especialmente no caso das crianças mais vulneráveis e em situação de maior carência.
2. Assegurar que, até 2015, todas as crianças, particularmente as meninas, vivendo em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso ao ensino primário gratuito, obrigatório e de boa qualidade.
3. Assegurar que sejam atendidas as necessidades de aprendizado de todos os jovens e adultos através de acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e de treinamento para a vida.
4. Alcançar, até 2015, uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente no que se refere às mulheres, bem como acesso equitativo à educação básica e contínua para todos os adultos.
5. Eliminar, até 2005, as disparidades de gênero no ensino primário e secundário, alcançando, em 2015, igualdade de gêneros na educação, visando principalmente garantir que as meninas tenham acesso pleno e igualitário, bem como bom desempenho, no ensino primário de boa qualidade.
6. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de forma a que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização lingüística e matemática e na capacitação essencial para a vida.

A especificação de um conjunto de *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio* por parte da Organização das Nações Unidas completa o universo de compromissos aos quais aderiram a comunidade internacional e que devem ser considerados como parte dos compromissos assumidos pelos Estados Ibero-americanos. Os objetivos 2 e 3 são aqueles que fazem especificamente referência à problemática da educação:

"Objetivo 2: Assegurar que, até 2015, todas as crianças, particularmente as meninas, vivendo em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso ao ensino primário gratuito, obrigatório e de boa qualidade."

"Objetivo 3: Assegurar que sejam atendidas as necessidades de aprendizado de todos os jovens e adultos através de acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e de treinamento para a vida."

AS METAS EDUCATIVAS IBERO-AMÉRICANAS

A universalização do acesso à educação

Ensino Fundamental

Como acaba de ser mencionado, a universalização do acesso ao ensino fundamental é uma das prioridades políticas presentes na agenda da educação internacional, desde meados do século passado. Por isso é citada de maneira recorrente como parte dos objetivos e compromissos assumidos pelos países em todos os documentos que abordam a questão.

Os países ibero-americanos adotaram a idéia de que a educação é um direito, mesmo que a sua formulação varie de um país para outro, podendo ser considerada direito pessoal, humano ou pessoal e social. A noção de educação como direito pode ser baseada em diversas formulações.

O monitoramento efetivo, por parte dos países, desses compromissos, é desigual. Como forma de promover mecanismos que tendam a assegurar o cumprimento deste direito, alguns países, por exemplo, definiram que as autoridades podem ser legalmente imputadas se não garantirem a oferta do ensino obrigatório ou não elevarem ao nível constitucional determinados tratados internacionais.

Assim, o ensino fundamental é obrigatório nos países ibero-americanos, mas sua duração varia, segundo a forma em que se denomina o ciclo, entre 6 e 9 anos.¹² É clara a definição de gratuidade do ensino oferecido pelos estabelecimentos de ensino estatais na maior parte das leis, mesmo que somente algumas tenham incorporado recentemente definições a respeito da universalização do nível. Esta definição associa-se à definição de obrigatoriedade, já que supõe a obrigação do Estado de assegurar as condições que a façam exigível.

O desenvolvimento desigual dos sistemas educacionais da região faz com que, enquanto alguns países ainda demonstrem dificuldades para alcançar a plena universalização do acesso a esse nível, outros se impõem novas metas como, por exemplo, a inclusão de uma percentagem dos alunos do ensino fundamental em escolas de Jornada estendida ou completa.

Alguns países fixam metas de melhoria dos indicadores de eficiência interna do sistema educacional – taxas de repetência, desistência, abandono em alguns casos e de promoção entre outros. Estes indicadores de eficiência interna tornam-se difíceis de serem comparados entre si, dado que dependem, em parte, da forma em que se definem, e estão relacionados com os níveis de acesso à educação em cada um dos países.

Ensino Médio

Diferente é a situação do Ensino Médio. Assim, o ensino médio é obrigatório somente em alguns países, sendo que as metas de cada um deles são diferentes. A gratuidade, por outro lado, aparece claramente definida na maior parte das leis da educação dos países ibero-americanos.

Determinados países definem suas metas em termos da satisfação da demanda resultante da conclusão do ensino fundamental - 50% para 2012 e 100% para 2017, ou uma taxa de transição do ensino fundamental para o ensino médio em 2020 de 95%, por exemplo. Outros países estabelecem uma percentagem de cobertura: 73% em 2010, 85% em 2012, ou 75% da população no grupo de idade

¹² Alguns países definem a Educação Básica como integrada pelos níveis fundamental e médio. Outros, ao contrário, a definem como integrada por dois ou mais ciclos de até nove anos de duração.

correspondente para 2015, ou 90% para 2021. Outras alternativas formuladas são as de incorporar 100% dos alunos no ciclo básico e 20% no ciclo diversificado para 2025 ou conseguir taxas líquidas no ciclo diversificado de cobertura de 50% e conclusão de 45%.

Educação infantil

A universalização da educação infantil – particularmente o nível pré-escolar-, só recentemente foi incorporada de maneira decidida na agenda educacional. É neste ponto que se observam os maiores contrastes. As definições em relação a sua duração variam notavelmente. Alguns países definem que a duração deste nível é dos 0 a 6 anos. Outros definem que a duração deste nível é dos 0 aos 6 anos, organizados em dois ciclos de três anos. A maioria dos países ibero-americanos, no entanto, estabelece a educação infantil dos 3 aos 6 anos. De todo modo, trata-se de um universo complexo já que em muitos países reconhece-se a existência de formas variadas de atenção desta etapa da infância.

Educação Superior

As metas em relação ao acesso à educação superior são ainda mais variadas já que implicam na educação superior não universitária, a educação universitária e a educação de pós-graduação, mas estão presentes em um número significativo de países.

Alguns países estabeleceram para o final desta década oferecer educação superior para um determinado percentual dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos. Mas também assinalaram um conjunto amplo de metas em relação à Educação Técnico-Profissional, ampliando a oferta de seus cursos para os alunos egressos da escola de ensino médio e multiplicando determinado número de anos à oferta de educação profissional permanente para a população em idade produtiva.

Outros países detalham as vagas para a formação profissional integral, para a formação técnica e tecnológica e para o programa de articulação entre a educação superior e a escola média e incluem também percentuais de alunos com bolsas de estudos e recursos adicionais.

Também se encontram países que se propõem a superar um determinado percentual de cobertura em educação superior para os estudantes com de 19 a 23 anos de idade e obter um determinado percentual de taxas de graduação.

Alfabetização e educação básica de jovens e adultos

A alfabetização e a educação básica de jovens e adultos têm estado presentes em várias ocasiões na agenda das Conferências Ibero-americanas de Educação. Por exemplo, na XVIII realizada em El Salvador em Maio de 2008 e na XVII realizada em Valparaíso em 2007-. Na documentação apresentada observa-se um detalhamento profuso de objetivos e estratégias na legislação educacional e nos planos e programas de ação, o que destaca a importância conferida a este objetivo educacional. (ver quadro 3.1)

Quadro 3.1

Planos em curso para superar o analfabetismo na Ibero-américa

PAÍS	PLANO ATUAL	PERÍODO	METAS: POPULAÇÃO A ALFABETIZAR
ANDORRA	Centre d'educació bàsica d'adults	Desde 1999	-
ARGENTINA	Encuentro	2004/2010	Superar o analfabetismo em 2010
BOLÍVIA	Programa Nacional de Alfabetización	2006/8	Superar o analfabetismo em 2008
BRASIL	Brasil Alfabetizado/Fazendo Escola	2003/2010	Superar o analfabetismo em 2010 (2 milhões de pessoas alfabetizadas por ano)
COLOMBIA	Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos	2007/2010	1.000.000 de pessoas alfabetizadas no quadriênio
COSTA RICA	PLANALFA	Desde 1998	Reduzir o analfabetismo em 50% até 2015, com uma projeção de erradicação total até 2025
CUBA	Aplicación Internacional del "Yo sí puedo"	Desde 2004	Passar a menos de 3%
CHILE	Campaña de Alfabetización Contigo Aprendo y Nivelación de Estudios Básicos en modalidad flexible o regular	2003/2010	Entre 15.000 a 20.000 pessoas /ano
EQUADOR	Programa Nacional de Educación Básica para Jóvenes y Adultos	2006/2015	Reduzir o analfabetismo a 3% em 2009
EL SALVADOR	Plan Nacional de educación 2021, Trienio de la Alfabetización	2007/2009	246.000 pessoas alfabetizadas e matriculadas no Nível 1
ESPAÑA	Red de Centros públicos de Educación de Adultos	-	Passar a menos de 3%
GUATEMALA	Estrategia Nacional de Alfabetización CONALFA	2007/2022	140.000 pessoas alfabetizadas/ano. Superar o analfabetismo em 2022
HONDURAS	Plan Nacional de Alfabetización y Educación Básica de Adultos	2007/2015	186.000 pessoas atendidas/ano
MÉXICO	Sistema Nacional de Educación Básica para Adultos. Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo INEA	2001/2015	Reduzir o analfabetismo a 3,5 em 2015
NICARAGUA	Plan Nacional de Educación para Jóvenes y Adultos		Reduzir o analfabetismo a 10% em 2015
PANAMÁ	Plan Nacional de Alfabetización	2005/2009	90.000 em cinco anos (18.000 por ano)
PARAGUAI	Plan Nacional de Alfabetización "Por un Paraguay Alfabetizado"	2005/2008	179.900 pessoas alfabetizadas
PERÚ	Plan Nacional del PRONAMA (Programa Nacional de Movilización por la Alfabetización)	2006/2011	Redução do analfabetismo a menos de 4% em cinco anos

PORTUGAL	Iniciativa Novas Oportunidades	2010	Passar a menos de 3%
R. DOMINICANA	Red Nacional de Alfabetización	2005/2008	200.000 em três anos
URUGUAI	Programa Educación de Adultos	Desde 2006	51.000 pessoas
VENEZUELA	Plan Extraordinario de Alfabetización "Simón Rodríguez"	Desde 2003	Passar a menos de 3%

Fonte: OEI a partir das estatísticas oficiais dos países e seus planos nacionais de alfabetização.

As metas relacionadas com a atenção educacional à diversidade dos estudantes

A distinção realizada em torno das metas vinculadas à resposta educacional para a diversidade dos estudantes e sua inclusão social¹³ prestou especial atenção às questões relacionadas com as políticas que atendem às desigualdades referentes aos contextos geográficos, à questões de gênero, à inclusão do alunos com necessidades educacionais especiais e à questão da multiculturalidade – que na América Latina se traduz na inclusão dos grupos étnicos, povos originários ou grupos indígenas-. Cabe assinalar que em Portugal e na Espanha a legislação e os planos analisados prevêem medidas de política específica para os grupos de imigrantes, mas dado que não estabelecem metas claras, ficaram fora da análise.

As metas referidas à igualdade de gênero no acesso e o tratamento educacional somente aparecem com indicadores específicos, ainda que muitos países da Ibero - América tenham ratificado a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação da Mulher (1981). Em geral, mostram-se dentro das leis de educação e alguns planos de ação no marco das definições estratégicas, mas dentro do conjunto de metas estabelecidas.

No caso da educação especial aprecia-se uma forte distância entre a especificidade, a relevância e o espaço que se designa à questão nas leis e planos analisados, e as metas que efetivamente se estabelecem para este grupo de alunos. De fato, é interessante destacar que a maior parte das metas refere-se à necessidade de realizar adaptações na infra-estrutura e elaboração de materiais didáticos especiais, mas são escassos ou de difícil acesso.

A questão dos grupos indígenas é especialmente abordada por países com um relevante número de população indígena na sua população. Trata-se de um tema com crescente presença no debate político e pedagógico latino-americano e tem sido tratado, reiteradamente, no âmbito educacional ibero-americano como um compromisso firmemente assumido (por exemplo na IX Conferência Internacional de Educação – Cuba, 1999 – e na XIII Conferência Internacional de Educação – Bolívia, 2003).

Alguns países pretendem ampliar o acesso da população indígena a programas educacionais de ensino básico adaptados à sua cultura e estabelecem metas de incremento da população indígena escolarizada por meio de recursos pedagógicos flexíveis. Tende-se a estabelecer, além do mais, princípios de respeito à diversidade cultural e garantias de financiamento para os municípios que estiverem localizados em zonas mais desfavorecidas.

Outros países estabelecem metas específicas em relação à população indígena: por exemplo, incluir os alunos de origem indígena de diferentes níveis em programas específicos de educação Intercultural Bilíngüe.

¹³ O tema da inclusão social tem sido objeto de compromissos constantes por parte da comunidade ibero-americana. Recentemente foi ratificado como um dever indispensável do Estado, na XVII Conferência Ibero-americana de Educação (Chile, 2007)

Persistem algumas dúvidas e debates sobre as opções estratégicas adotadas para sua inclusão, tanto para a educação especial como para a educação dos grupos indígenas. Deve-se decidir se será feita a inclusão no sistema educacional regular ou a adoção de modalidades específicas para cada grupo

O financiamento do sistema educacional

O financiamento do sistema educacional é um dos temas centrais da agenda educativa contemporânea, em grande medida, porque os problemas de financiamento e investimento em educação fixam os limites das políticas de expansão da cobertura e a melhoria da qualidade educacional. O tema teve lugar central nas Conferências Ibero-americanas de Educação realizadas na Costa Rica (2004) e Espanha (2005). Na Costa Rica assinalou-se que a média de investimento em educação dos países da Ibero-América era de 4,7% do PIB, longe dos 6% do PIB recomendado pelo Foro Mundial de Dakar para assegurar uma educação para todos. Felizmente alguns países começaram a estabelecer metas para reverter tal situação.

Vários países da região estabeleceram por lei, em relação ao financiamento do sistema educacional, cifras entre 6% e 8% do PIB como meta a ser alcançada nos próximos anos e respectiva base para posterior sustentação. Outros países estabeleceram o financiamento do sistema educacional por meio de subsídios em níveis nacional, estatal ou municipal, calculados como percentagens sobre seus orçamentos públicos ou um conjunto definido de receitas, ou estabeleceram um piso e um critério de atualização. Sendo assim, mesmo que não o tenham definido por lei, alguns países estabeleceram montantes de investimento na educação, calculados como percentuais do PIB nos seus planos nacionais.

Esta diversidade torna muito difícil calcular a magnitude dos compromissos assumidos para cada um dos países e, ainda mais, sua comparação. Alguns países, vale esclarecer, não definem nenhuma destas modalidades, mas sim a responsabilidade do Estado em prover a educação pública.

A qualidade da educação, os docentes e as novas tecnologias

A melhoria da qualidade da educação, o fortalecimento da capacitação docente e a melhoria de suas condições de trabalho, e a incorporação das tecnologias da informação e a comunicação nas tarefas de ensino, ganharam peso nas metas educativas ao longo dos últimos anos.

O objetivo da melhoria da qualidade

O problema da qualidade da educação se instalou como uma preocupação central na agenda de políticas de educação da década de 90. Assim, em 1998, foi o tema central da Conferência Ibero-americana de Educação realizada em Cintra, Portugal, mantendo-se na agenda desde então.

Os países da região abordam o problema da qualidade da educação enfatizando, ocasionalmente, no desenvolvimento dos insumos necessários – mudanças curriculares, desenvolvimento de infra-estrutura e equipamento, melhorias na formação dos docentes – e em outras, com menos ênfase – no estabelecimento de metas em relação aos indicadores de rendimento acadêmicos, nacionais ou

internacionais. Este é um dos temas no quais são fixadas as metas mais precisas para a Educação Superior¹.

Alguns países estabelecem metas vinculadas com o desenvolvimento de um sistema nacional de credenciamento da qualidade, com a avaliação interna e externa das escolas e com a melhoria das condições para o ensino mediante a redução do número de alunos por docente. Outros países enfatizam os resultados lançados pelas avaliações nacionais de qualidade, especialmente em espanhol e matemática. Aqueles que participam das provas do PISA, desejam conseguir uma pontuação determinada nas futuras provas de matemática e compreensão oral.

A incorporação das TIC no sistema educativo

No caso da incorporação das tecnologias da informação e comunicação às escolas e, mais especificamente, às atividades de ensino, as metas fixadas pelos países foram organizadas em dois grupos: 1) aquelas que se relacionam com o desenvolvimento da infra-estrutura e o equipamento das escolas e 2) as que abordam questões que tem a ver com as definições pedagógicas necessárias para definir o sentido de seu uso nos contextos escolares.

Determinados países estabelecem uma associação entre as tecnologias da informação, a comunicação, a educação e a educação a distância baseada em formatos tradicionais como a televisão. Com este objetivo propõe-se formar um determinado número de professores e de técnicos.

Outros países propõem-se a reduzir a lacuna existente na infra-estrutura digital da educação pública, procuram baixar a taxa nacional de alunos por computador, dispõem de computadores portáteis e projetores em todas as escolas, e conectam uma alta percentagem das escolas a uma rede Digital de Educação com acesso à banda larga. Para viabilizar e dar sentido a esses esforços propõe-se, além disso, avançar na elaboração de textos impressos com versão digital em formato de hipertexto, o desenvolvimento de conteúdos através de um portal específico e cobrir a maior parte das necessidades de conteúdos pedagógicos do currículo com novas ferramentas de ensino e aprendizagem digitais.

Há também países que definem metas para o acesso a recursos tecnológicos do pessoal diretivo e docente, e para a conexão dos estabelecimentos educacionais à Internet. Também são estabelecidos padrões de competência no uso das TICs para todos os níveis e promove-se a renovação dos projetos educacionais institucionais de todas as escolas para adaptá-los a essas mudanças.

A condição do docente

A abordagem sobre condição do docente considera pelo menos três aspectos que são fundamentais quanto às preocupações dos países da região: as condições de

¹⁴ Recentemente a comunidade ibero-americana incorporou mais ativamente que no passado a discussão sobre as políticas de conhecimento e a Educação Superior. Exemplo disto é que a XVI Conferência Ibero-americana de Educação realizada em Montevideu procurou, entre seus compromissos, dar impulso à construção de um Espaço Ibero-americano de Conhecimento (EIC) como “contexto para promover a cooperação solidária, a melhoria contínua e assegurar a qualidade e a adequação da educação superior”.

trabalho, a formação e capacitação dos docentes e, associado a este último, o fornecimento de docentes titulados para o sistema educacional.

As condições de trabalho são abordadas, principalmente, na legislação educacional, a partir da definição de direitos e responsabilidades reconhecidas e atribuídas aos docentes. Alguns países definem metas específicas em relação ao salário e suas condições de trabalho para o qual existe um fundo de incentivo ao docente destinado a assegurar pisos salariais. Em alguns casos, faz-se referência à habitação dos docentes e à jornada de trabalho, e se estabelece uma porcentagem de horário dedicado à docência direta.

A ênfase principal na definição das metas estabeleceu-se na formação e capacitação dos docentes. A titulação dos professores, a certificação dos docentes e sua atualização pedagógica constituem seu núcleo principal. Também se faz referência, ocasionalmente, à preparação dos docentes para ensinar os alunos com necessidades educacionais especiais e se estabelecem metas específicas para os docentes universitários vinculados à pesquisa, à inovação, ao intercâmbio acadêmico e ao desenvolvimento da formação de pós-graduação.

Tendências gerais

A revisão realizada apresenta um conjunto de tendências gerais na definição das metas educacionais de cada um dos países:

1. Os documentos internacionais analisados, atuam como instrumentos de definição de compromissos gerais, mas, salvo algumas exceções, não determinam indicadores específicos de êxito, que sirvam de estímulo para todos os países.
2. As leis nacionais estabelecem compromissos sociais e de Estado para a educação de forma geral. No entanto, é interessante observar que nos últimos anos vários países optaram por fixar metas claras em relação aos compromissos de investimento em educação.
3. As leis recentes são sensíveis aos problemas presentes na agenda internacional. A importância dada à melhoria da qualidade da educação, à incorporação das TICs e, mesmo que, em menor medida, à políticas destinadas a abordar problemas como o multiculturalismo ou a igualdade de gênero, são expressão desta orientação.
4. Não parece muito difundida a prática de fixar metas educacionais de âmbito nacional que prevejam o estabelecimento de indicadores para orientar as políticas públicas. A quantidade e diversidade de documentos encontrados em alguns países – que se superpõem ou substituem de maneira nunca explícita – permite abrir um questionamento sobre a consistência dos compromissos que sustentam essas metas. Em alguns casos, a continuidade de tais prioridades aparece associada à continuidade dos governos que as originaram.
5. A maior parte das metas está voltada para a universalização do acesso à educação básica, à abrangência em nível de educação infantil e ensino médio e à melhoria dos indicadores associados ao fracasso escolar no ensino fundamental.
6. O acesso à educação superior aparece como uma das metas recentes. Alguns países fixam metas em relação ao número de docentes com pós-graduação (mestrados e doutorados) ou com a produtividade de seus campos acadêmicos, o que indica a emergência de uma crescente aposta na função do conhecimento no desenvolvimento das sociedades ibero-americanas.
7. As políticas destinadas à inclusão educacional abarcam um amplo número de iniciativas que dão forma a sistemas educacionais mais diversos e mais flexíveis. A crescente atenção prestada à educação nas prisões é a última de uma série de

estratégias que incluem a educação a distância para comunidades territorialmente dispersas, o desenvolvimento da educação rural, a relevância correspondente a métodos escolares específicos para a educação intercultural bilíngüe ou a crescente preocupação pela igualdade de gênero. No entanto, somente a educação para pessoas com necessidades especiais e para as minorias étnicas, as populações originárias e os afro-descendentes parecem ter tido força suficiente para concretizar-se em metas educativas claramente definidas para os próximos anos.

8. Na década atual observar-se um incremento sensível do compromisso com a sustentabilidade financeira da educação pública. A adoção por parte de muitos países de objetivos e/ou metas que obrigam a alcançar nos próximos anos, 6%, 7% ou, inclusive, 8% do PIB para a educação, reflete o interesse e o compromisso dos países com a educação.

9. Por último, a qualidade da educação está sempre presente nos documentos que acolhem as políticas públicas no campo educativo. Sua concretização estende-se desde compromissos com a formação inicial e a capacitação dos docentes até o estabelecimento de condições para o ensino, a aprendizagem e o alcance de padrões e resultados em provas nacionais e internacionais.

O cenário nesses países, que possuem metas básicas comuns, mas também apresentam uma grande diversidade em sua consecução específica, em sua formulação e nos níveis de êxito que devem alcançar, é o que deve se levar em consideração para propor e acordar as Metas Educativas Ibero-americanas 2021. Para isso, o desafio é conseguir que as metas propostas integrem as expectativas dos países da região e se adaptem à situação na qual se encontra cada um deles. Desta forma, será possível integrar o esforço de cada país com o esforço e o apoio conjunto da comunidade dos países ibero-americanos.

CAPÍTULO 4

**OS DESAFIOS DA
EDUCAÇÃO IBERO-
AMERICANA**

Um círculo trágico: pobreza, desigualdade e pouca Educação

Pobreza e extrema pobreza na região

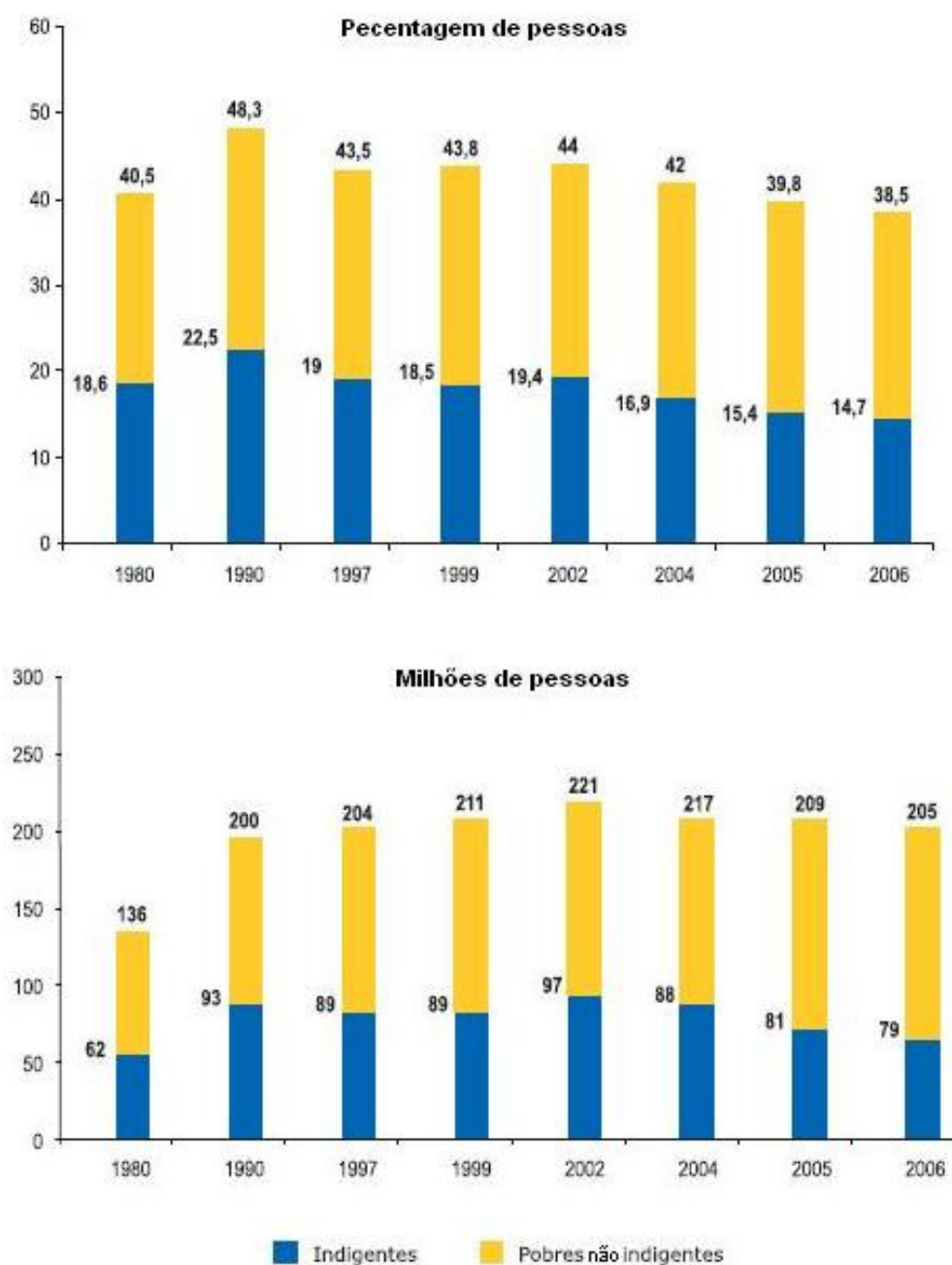
Possivelmente as duas características mais profundas e dilacerantes da região sejam a pobreza e a desigualdade. Ainda que os dados apontem para a diminuição da pobreza a partir de 2003, em estreita relação com o crescimento econômico, os níveis absolutos e relativos da pobreza continuam alarmantes. Segundo as estimativas da CEPAL (2005)¹⁵, os pobres na América Latina e no Caribe são 40,6% da população, mais de 213 milhões de pessoas. O número de indigentes, aqueles que vivem na pobreza extrema, chegam a 79 milhões, quase 15% da população (ver gráfico 4.1).

¹⁵ CEPAL (2005). *Panorama Social da América Latina 2005*. Santiago de Chile: Nações Unidas.

Gráfico 4.1

América Latina: Evolução da pobreza e da indigência, 1990-2005.

(Porcentagens e milhões de pessoas)



Fonte: Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL) com base em pesquisas em lares dos países

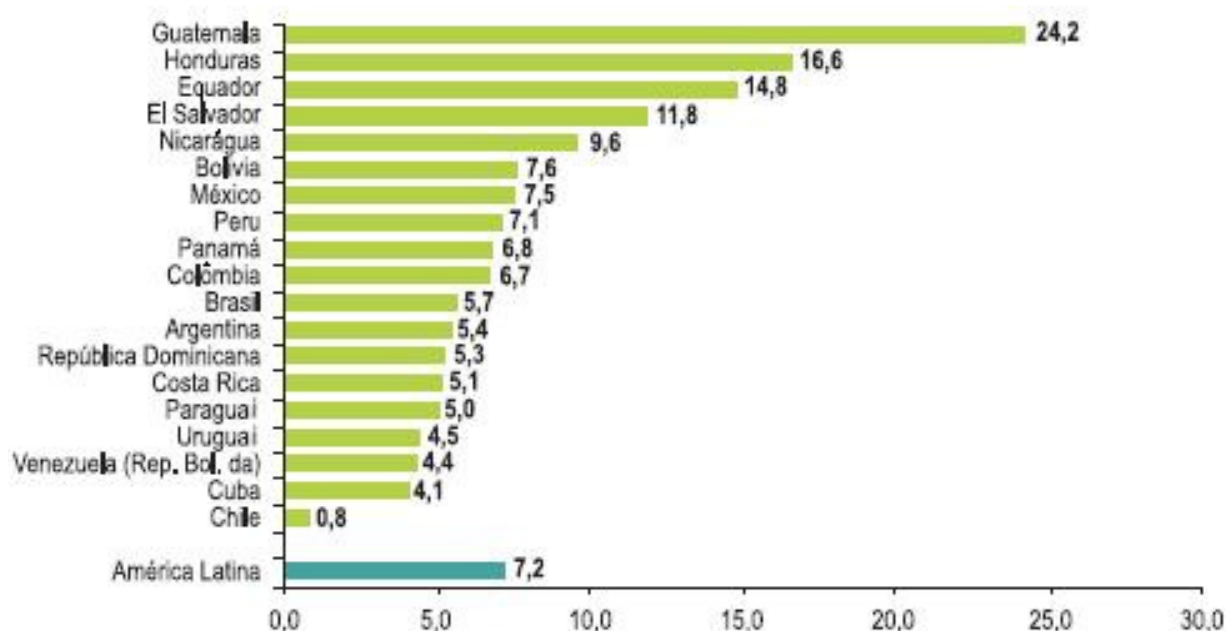
A pobreza e, sobretudo, a pobreza extrema das famílias tem um efeito devastador na infância: a desnutrição, com suas sequelas na saúde das crianças, no seu desenvolvimento e na sua educação. Na região, a desnutrição global afeta 7,2% dos menores de cinco anos, o que é igual a quase quatro milhões de crianças.

Como mostra o relatório da CEPAL e da SEGIB (2006)¹⁶, estes dados gerais não refletem as enormes diferenças entre os países. As crianças guatemaltecas têm 30 vezes mais probabilidades de sofrer desnutrição que as crianças chilenas. O gráfico 4.2 mostra as diferenças entre os países.

Gráfico 4.2

América Latina: desnutrição global (insuficiência ponderal moderada a grave) entre meninos menores de 5 anos, por volta de 2000.

(Em porcentagens)



Fonte: Nações Unidas, *Objetivos de desenvolvimento do Milênio: um olhar a partir da América Latina e o Caribe* (LC/G.2331- P), J.L. Machinea, A. Bárcena e A. León (coords.), Santiago de Chile, Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL), 2005. Publicação das Nações Unidas.

Profundas desigualdades

Junto com a pobreza, a desigualdade é outra característica que infelizmente define a imensa maioria dos países da região. Um dado expressivo desta situação é do fato do índice de Gini de todos os países ser superior a 0,43. Em termos da distribuição de renda, a região é a mais desigual do mundo.

¹⁶ CEPAL-SEGIB (2006). *Espaços Ibero-americanos*. Santiago de Chile: CEPAL

Como indica o Relatório sobre Coesão Social (CEPAL-SEGIB, 2007)¹⁷, um traço que marca a desigualdade são as diferenças enormes entre a renda do décimo mais rico da população em comparação aos outros. Enquanto nos países europeus a renda de 10% da cúpula supera não mais do que 20% ou 30% a renda do décimo seguinte, na América Latina essa distância é superior a 100% e, em alguns países, 200%.

Uma situação similar é vista nos rendimentos profissionais. Em um número considerável de países, 10% das pessoas com os maiores rendimentos estão entre os 35% e os 45% dos rendimentos profissionais. Por outro lado, 20% dos trabalhadores com menores rendimentos recebem somente entre 2,5% e 5% dos rendimentos laborais.

A pobreza e a desigualdade são os fatores principais que contribuem para perpetuar a reprodução social e a limitação da mobilidade: baixos rendimentos, condições desfavoráveis no lar, problemas de alimentação e de saúde, dificuldades para manter os filhos na escola, baixo rendimento escolar dos filhos, abandono prematuro ou escassa preparação, acesso a trabalhos pouco qualificados ou com níveis de salários inferiores e formação de uma nova família que repete o esquema básico anterior.

A riqueza multicultural e seu histórico esquecimento

A diversidade étnica da população da América Latina e do Caribe, com quase 580 milhões de habitantes em 2007, representa um enorme potencial de desenvolvimento. Os povos indígenas e os afro-descendentes, cujas populações é de aproximadamente 58 milhões e 174 milhões, respectivamente, encontram-se entre os grupos étnicos mais desfavorecidos da região. Infelizmente, ainda não foi suficientemente reconhecida a riqueza que é para América Ibérica e para o mundo esta diversidade de culturas, línguas, modos de vida e experiências históricas acumuladas.

Existem mais de 400 grupos indígenas na América Latina. De acordo com os dados dos censos, a Bolívia é o país com a maior proporção indígena –66%–. no outro extremo, o Brasil registrou 0,4% no censo. Em termos absolutos, o México é o país com o maior volume de população indígena, seguido da Bolívia e da Guatemala.

Os dados mostram de forma consistente uma maior incidência da pobreza, menor renda, escolaridade e esperança de vida, maior mortalidade infantil e materna, e menor acesso à salubridade e à água potável. Além disso, a situação de exclusão e discriminação histórica, faz com que a aproximação ao universo das minorias étnicas e culturais seja dificultada pelas distâncias culturais e pelas profundas carências em que vivem.

As mulheres indígenas, afro-descendentes ou de outro grupo étnico enfrentam mais dificuldades do que os homens para serem inseridas no mercado de trabalho. Em 2006, a taxa de desemprego das mulheres indígenas e afro-descendentes foi 85% maior do que a de sua contraparte masculina em média para os sete países onde obteve-se esta informação, enquanto que a taxa de desemprego em média das mulheres não-indígenas nem afro-descendentes superou em mais de 60% a de sua contraparte masculina.

17 CEPAL-SEGIB (2007). *Coesão social*. Santiago de Chile: CEPAL.

Sem dúvida, a busca da equidade supõe necessariamente, no caso das populações indígenas, a adoção de uma perspectiva intercultural na qual se reconheçam os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais destes povos.

A INIQUIDADE EDUCACIONAL

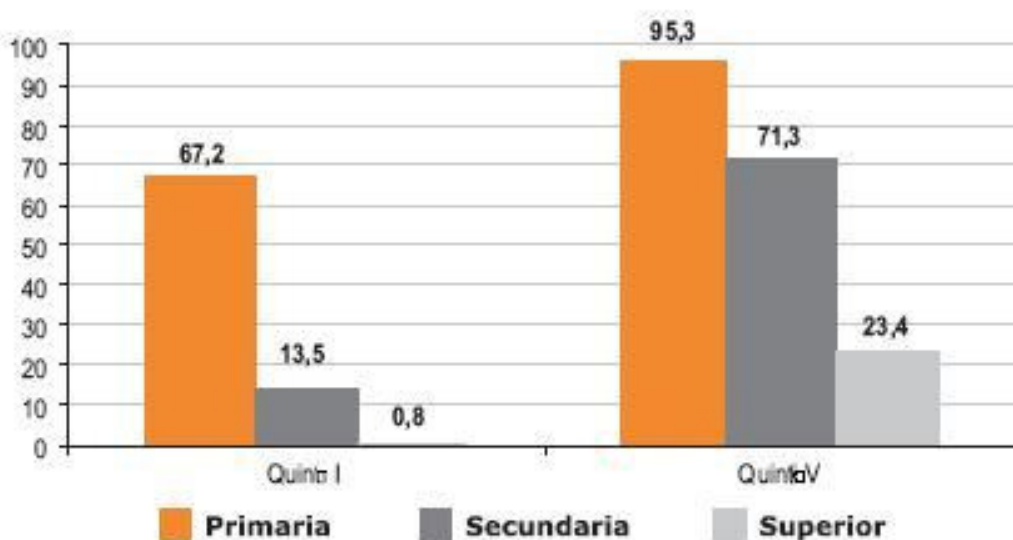
Diferenças no acesso à educação

A pobreza e a desigualdade têm sua manifestação específica no atraso educacional de vários setores da população e nas diferenças existentes entre os mais pobres e os mais ricos. Basta observar que a porcentagem de pessoas analfabetas se situa em torno de 34 milhões de pessoas, o que representa quase 10% da população. A desigualdade entre países é também notável. Enquanto em vários deles não há apenas analfabetismo entre a população maior de 16 anos (menos de 5% na Espanha, em Cuba, em Portugal, na Argentina, no Chile, na Costa Rica e no Uruguai) em outros países como Guatemala, Nicarágua e El Salvador, o analfabetismo afeta mais de 18% dos alunos. Além disso, 40% dos jovens e adultos da região, em torno de 110 milhões, não terminaram o ensino fundamental.

As desigualdades se manifestam também na comparação das possibilidades educacionais das diferentes classes da população. Estudos recentes mostram que a porcentagem de alunos que completam o ensino médio, é cinco vezes superior entre aqueles que se encontram no mais rico quintil de renda familiar do que aqueles que se encontram no quintil mais pobre. Enquanto que 23% dos primeiros terminam a Educação Superior, somente 1% dos mais pobres o conseguem. Na média de escolarização do quintil superior é de 11,4 anos enquanto que no quintil inferior de renda é de 3,1 anos (ver gráfico 4.3).

Gráfico 4.3

América Latina (18 países): jovens entre 25 e 29 anos que completaram ciclos educacionais, Segundo os 5% selecionados de renda per capita, 2002. (Em porcentagens)

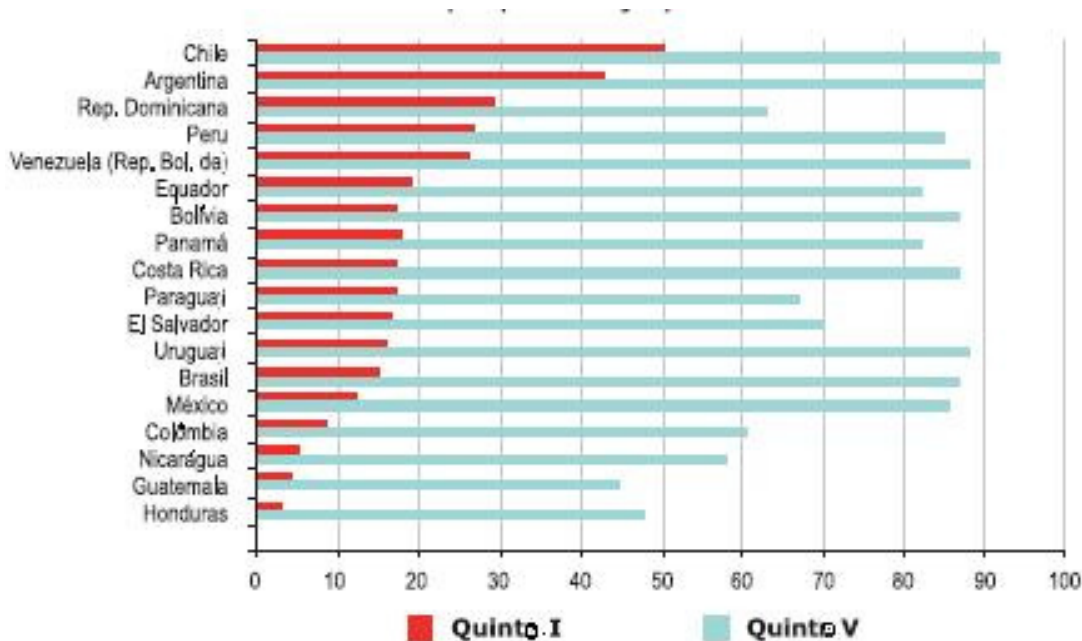


Ainda que esta tendência seja comum a todos os países da região, as diferenças entre os países são importantes. No ensino médio, mais de 40% dos jovens no Chile e na Argentina conseguem completar, uma porcentagem que não chega a 10% na Colômbia, na Guatemala, em Honduras e na Nicarágua (ver gráfico 4.4).

Gráfico 4.4

América Latina (18 países): jovens que completaram a educação secundária, 2004.

(Em porcentagens)



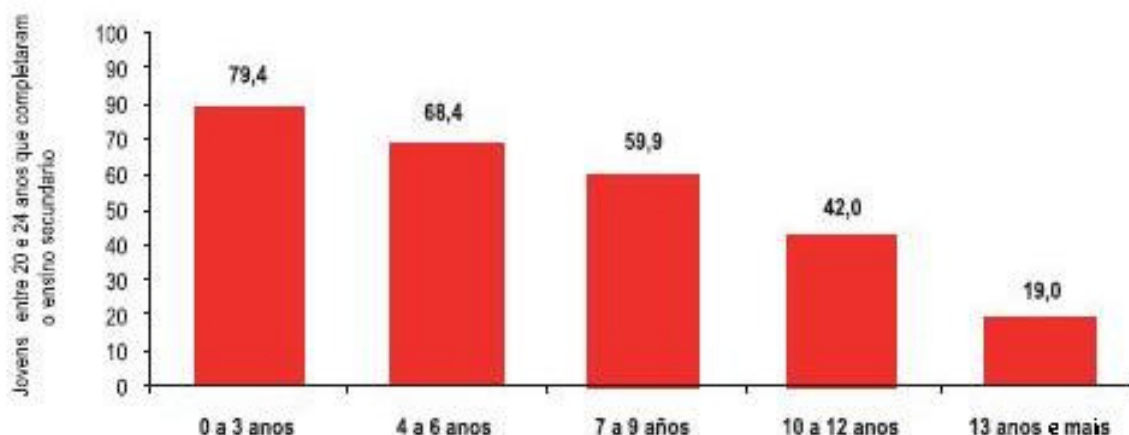
Fonte: Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL), sobre base de tabulações especiais de pesquisas em residências dos respectivos países.

Formação, acesso ao mercado de trabalho e mobilidade social

Estas diferenças de oportunidades educacionais têm uma clara repercussão no acesso ao mercado de trabalho e na renda, o que limita enormemente a mobilidade social. Os jovens latino-americanos com menor formação têm quatro vezes mais probabilidade de trabalhar em setores de baixa produtividade da economia (ver gráfico 4.5), do que os jovens com maior nível de escolaridade. Isto sugere menos renda e maior risco em manter o círculo da pobreza, falta de educação e desigualdade.

Gráfico 4.5

América Latina: jovens ocupados em setores de baixa produtividade relativa por anos de educação, 2004



Fonte: Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL).

Hoje, para a sorte dos países e dos jovens, as possibilidades de permanência por mais tempo no sistema escolar se ampliaram notavelmente, em parte pelo grande esforço de inclusão nos últimos anos e em parte também pelo maior nível de educação das famílias. Os jovens de 20 e 24 anos têm em média entre três e quatro anos a mais de formação que seus pais e maior porcentagem de conclusão do ensino fundamental.

Estes progressos apresentam novos desafios na maioria dos países, devido ao desajuste existente entre o nível educacional e o emprego. Existe uma grande defasagem entre a qualificação alcançada por um crescente setor da população e suas possibilidades de desenvolver um trabalho condizente e receber um salário adequado. Isto não somente desmerece o investimento na educação, mas também bloqueia a mobilidade social e gera uma profunda frustração. Como sugere de forma acertada o relatório da CEPAL-SEGIB sobre a Coesão Social, *"Na medida em que as sociedades latino-americanas não criaram postos de trabalho de qualidade suficientes com retorno adequado, a inconsistência entre os maiores êxitos na educação e as possibilidades limitadas de incorporar-se ao mercado trabalho tem sido um fator que contribui para a insatisfação, especialmente entre as pessoas de classes média e baixa e conseguem aumentar significativamente sua bagagem de educação com relação aos seus pais"* (pág. 64).

Não é de se estranhar que em alguns países nos quais se ampliou significativamente a inclusão escolar mas sem alterar a desigualdade entre as diferentes classes sociais, o mal-estar e o protesto dos jovens estejam aumentando. De certa forma, a origem do protesto está na percepção de que a conclusão do estudo, além de não permitir a ascensão social, também não vêm acompanhadas de níveis suficientes de qualidade educacional.

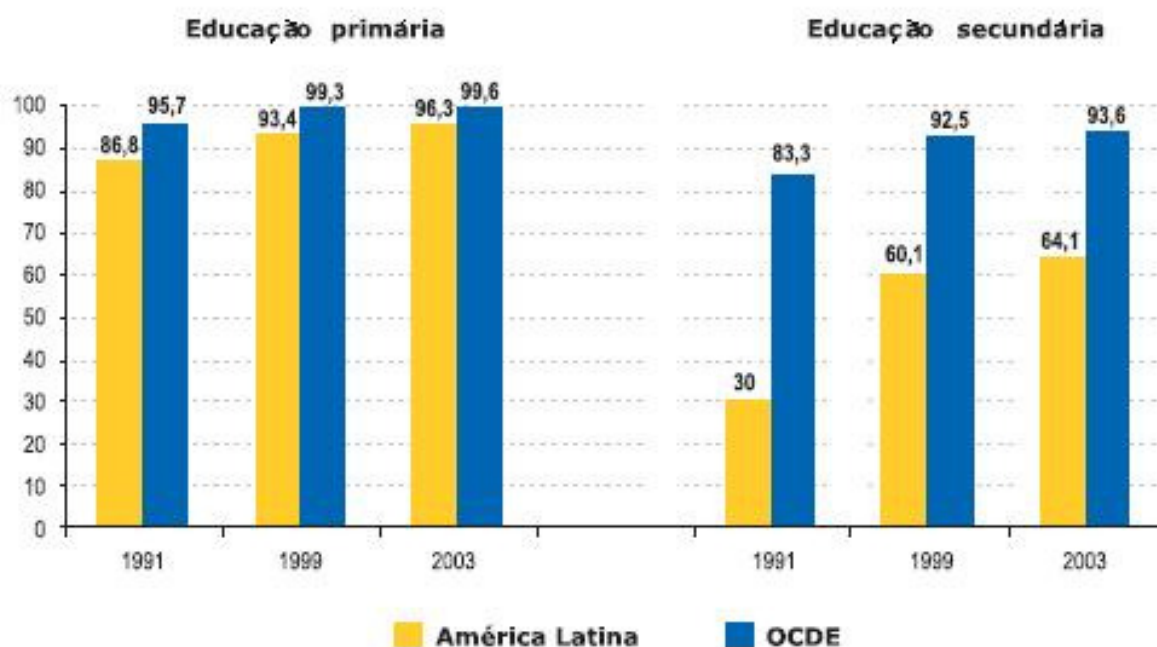
Maior inclusão mas com qualidade insuficiente

Melhora notável no acesso à educação

Deve-se reconhecer e destacar que o esforço dos países durante as últimas décadas em melhorar a gestão Econômica, na luta contra a pobreza e a atenção às políticas sociais, em especial à educação, contribuíram para melhorar notavelmente o acesso e a permanência de meninos e jovens no sistema educacional. Em 2003, mais de 90% dos meninos e meninas da região estavam cursando o ensino fundamental e cerca de 70% no ensino médio, apesar que as taxas de permanência e de conclusão serem mais reduzidas. O gráfico 4.6 mostra essas mudanças e sua comparação com os países da OCDE

Gráfico 4.6

Evolução do acesso ao ensino fundamental e médio. (Taxa líquida de matrícula)



Fonte: Processamentos especiais a partir de dados do Banco Mundial, *World Development Indicators* (WDI).

Estes progressos, ainda insuficientes para conseguir que todos os meninos e meninas fiquem na escola durante doze anos, escondem também, sérios problemas de qualidade educacional enfrentados pela grande maioria das escolas da região, em especial as escolas públicas, as que estão em zonas rurais e as que escolarizam preferencialmente alunos e alunas de minorias étnicas ou populações nativas.

Principais objetivos para melhorar a qualidade da educação

Os objetivos principais enfrentados pela maioria dos países da região se referem à falta de competitividade das escolas públicas, ao pouco tempo de aprendizado dos alunos, aos insuficientes recursos para fazer frente às demandas dos alunos, à situação dos docentes, às dificuldades dos centros para oferecer um currículo atrativo que mantenha os alunos na escola, às insuficiências na gestão dos recursos

públicos e aos resultados acadêmicos reduzidos, obtidos em comparação aos países desenvolvidos.

O aumento da escolarização em todos os países, sem um aumento similar no gasto público e na gestão eficiente dos recursos destinados à educação, levou a uma deterioração da escola pública e a um dualismo entre os sistemas educacionais que refletem, e de certa maneira tendem a manter, as diferenças sociais: uma escola pública gratuita e majoritária que os alunos de classes populares ingressam ou que não têm uma escola privada na vizinhança ou que não podem pagá-la; e uma escola privada minoritária, na qual se escolariza principalmente os alunos da classe média-alta da população.

Na deterioração da escola pública intervêm múltiplos fatores. Já foi feita uma referência ao primeiro deles e possivelmente o mais determinante: o aumento dos alunos sem os recursos suficientes para fazer frente às exigências educacionais com garantias de êxito. Há outros também importantes, sem dúvida relacionados com a escassez de recursos. Por um lado, dever-se-ia apontar as limitações nas condições básicas para assegurar a igualdade nos processos educacionais: falta de garantias de que todos os alunos tenham cinco horas letivas no ensino fundamental e ao menos seis horas no ensino médio; número reduzido de escolas com horário integral, o que supõe vários turnos de alunos para cada escola com a limitação da atenção educacional e para as possibilidades de alternativas de formação no término do horário estabelecido; e meios insuficientes para um ensino ativo: bibliotecas, computadores, espaços para a música, a arte, o esporte ou para uma atenção educacional especializada para determinados alunos.

Por outro lado, deve-se destacar também a falta de condições ideais para o exercício da docência: a formação inicial desajustada, a insuficiência de sistemas de formação reconhecidos e exigentes, a inexistência de benefícios que evitem o excesso de horas-aula e permitam a dedicação a uma única escola e a falta de oferta de uma carreira profissional incentivadora e motivadora que atraia bons profissionais para o exercício da docência e os mantenha no sistema educacional.

Sem dúvida, a insuficiência das condições materiais e de docentes preparados, motivados e valorizados reduz as possibilidades de desenvolver na escola e em aula, um currículo atrativo para os alunos. A oferta deste tipo de currículo é um fator necessário para atrair e manter os alunos na escola, e para oferecer uma resposta educacional à diversidade dos alunos.

Todos estes fatores incidem sem dúvida em uma das características mencionadas no capítulo anterior: os baixos índices de conclusão dos alunos. Tanto as avaliações nacionais como as internacionais, apresentam ano após ano este dado preocupante.

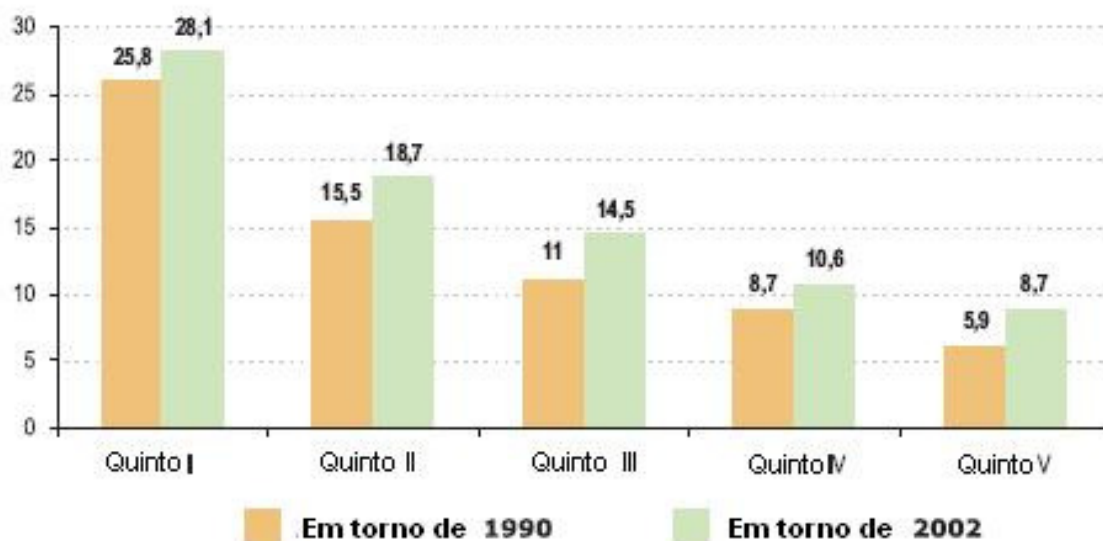
Desajustes importantes entre educação e emprego

Uma das maiores contradições da sociedade latino-americana é o binômio formado por educação e emprego: a atual geração de jovens foi a que teve mais anos de escolaridade e alcançou maior nível educacional, mas é a que tem mais dificuldades, não somente para encontrar emprego, como também para estar de acordo com a formação obtida.

Em parte devido às competências exigidas, em parte à falta de articulação entre o mercado de trabalho e a área da educação, e em parte também, à própria instabilidade do mercado de trabalho. O certo é que os jovens na atualidade vivem com muito mais insegurança e insatisfação no processo de sua incorporação ao emprego. Além disso, as taxas de desemprego estão fortemente condicionadas ao nível educacional alcançado, como é comprovado no gráfico 4.7

Gráfico 4.7

América Latina (17 países): Taxas de desemprego entre os jovens de 15 a 29 anos de idade segundo os 5% de renda per capita por residência, total nacional, por volta de 1990, por volta de 2002. (Em porcentagens)



Fonte: Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL)

As diferenças para o acesso ao mercado de trabalho dependem, portanto, do nível de estudos obtidos. Mas também, em função do gênero, do nível social do lar de origem e do *habitat*. Por isso, as mulheres jovens que vêm de lares pobres, que vivem nas zonas rurais e com baixos níveis de educação podem considerar-se como um grupo específico com menos oportunidades para o acesso ao emprego.

É certo, como assinala o relatório sobre a juventude (CEPAL-OIJ, 2007)¹⁸, que houve aumento da ocupação das mulheres jovens em zonas rurais, o que aponta para uma mudança cultural importante. Sendo assim, as mulheres jovens têm uma taxa de desemprego mais alta que seus colegas masculinos, uma maior proporção de emprego em setores de baixa produtividade e uma renda mais baixa, inclusive com os mesmos níveis de educação.

Neste contexto, a melhoria das competências profissionais dos jovens, a vinculação entre educação e formação técnico-profissional adquirem importância capital. Deve-se reconhecer que estas iniciativas constituem uma das faces do problema. A outra, não menos importante, é a que afeta a própria regulamentação do mercado de trabalho: lentidão na oferta de postos de trabalho qualificados, desenvolvimento tecnológico limitado e condições insatisfatórias no sistema de contratação laboral.

¹⁸ CEPAL-OIJ (2007). *A juventude na América Ibérica. Tendência e urgências*. (2ª edição). Buenos Aires: Nações Unidas

Culturas juvenis e inclusão social

Compreender as culturas juvenis

Os projetos educativos não podem ser formulados à margem de seus destinatários. Pelo contrário, devem ser concebidos a partir da compreensão dos interesses, os valores e as formas de relação que mantêm as novas gerações. De outra forma, existe o grave risco de que os jovens, especialmente aqueles que têm mais dificuldades para manter-se nas escolas, sintam que os conteúdos de aprendizado estejam totalmente alheios a sua realidade, e que só servirá para abrir o caminho no entorno em que se desenvolvem. Por isso, a análise das culturas juvenis é indispensável para afrontar os desafios de uma educação que chegue a todos e na qual todos aprendam para integrar-se de forma ativa na sociedade.

Os estudos recentes sobre a juventude destacaram a importância de compreender as culturas juvenis e as mudanças profundas ocorridas, em grande medida pela hegemonia das tecnologias da informação, pelas novas formas de relação que elas produzem, pelo predomínio da imagem e pelas novas formas de criar a identidade dos jovens e seu sentido de pertencer ao grupo. A juventude não pode considerar-se uma cultura marginal cujos membros devem abandonar seu grupo para incorporar-se à cultura adulta, mas compreender que é uma cultura que tem especificidade própria cujos membros assumem identidade própria na medida em que se apropriam dos objetos simbólicos coletivos: normas, valores, formas de consumo, relações, comunicação, rituais, diversões e expressões pessoais e coletivas formam os eixos que diferenciam os que estão dentro da cultura juvenil dos que estão fora, os que estão no centro ou na periferia.

Deve-se levar em conta que não existe uma única cultura juvenil, mas que em função do contexto social no qual se desenvolvem, podem aparecer formas específicas de relacionar-se e de viver em grupo. Aparecem então "tribos urbanas", nas quais existem códigos lingüísticos e estéticos próprios, e nas quais as normas comuns operam como autêntica barreira à presença de estranhos. O deslocamento destes códigos de conduta compartilhados para atitudes violentas e de oposição a uma sociedade capaz de oferecer possibilidades e incapaz de facilitar seu êxito explica a presença de grupos juvenis com atitude de permanente agressão.

Os paradoxos da juventude

Estudos recentes sobre a juventude na América Ibérica (CEPAL-OIJ, 2007) assinalaram as principais tensões e paradoxos que os jovens devem enfrentar na atualidade. Entre as citadas no relatório, há três especialmente importantes por sua relação com os processos de formação: maior acesso à educação, mas menor acesso ao emprego; mais acesso à informação mas menos acesso ao poder; mais expectativas de autonomia mas menos possibilidades de materializá-la.

A primeira tensão ou paradoxo aponta para maiores oportunidades à educação dos jovens na atualidade, e menores possibilidades de conseguir um emprego de acordo com a formação obtida. Os jovens de hoje têm mais anos de escolaridade e estão melhor preparados do que as gerações anteriores, mas ao mesmo tempo sofrem com maior força o desemprego. Isto é devido, em grande parte, às maiores exigências para encontrar um trabalho qualificado na sociedade do conhecimento, à falta de um sistema flexível de Educação Técnico-Profissional que conecte a educação e o emprego aos desajustes da organização laboral, que por um lado restringe empregos e por outro não é capaz de oferecer postos demandados.

O segundo paradoxo se refere ao fato de que os jovens têm mais acesso à informação, mas menos acesso ao poder tradicional. As novas tecnologias aproximaram os jovens a todo tipo de informação. Inclusive permitiu-lhes conectar-se com milhões de pessoas e tornar acessíveis seus comentários e suas produções a toda a rede. Por outro lado se sentem menos conectados com os espaços institucionais de decisão. Embora, este paradoxo esteja começando a atenuar-se pela presença crescente da juventude na Rede, através de pronunciamentos nacionais e internacionais em que manifestam seu apoio ou sua oposição a determinadas decisões políticas, econômicas ou sociais.

A terceira tensão aparece pelas maiores expectativas dos jovens sobre seu futuro e as menores possibilidades de concretizá-las. O aumento da educação, a participação nas redes informáticas, a capacidade de conhecer as alternativas que se apresentam em um mundo globalizado, a liberdade de ação e o desejo de maior autonomia vão de encontro às possibilidades reais pela limitação do mercado laboral, a dificuldade de independência econômica e o difícil acesso à residência. Pelo contrário, o crescente acesso da mulher ao mercado de trabalho e a redução da natalidade facilita que os casais jovens possam enfrentar com mais garantias a instabilidade laboral.

A educação ao encontro dos jovens

Apesar dos inquestionáveis avanços da educação na América Ibérica e da maior presença jovem nos centros de ensino médio, existem ainda graves carências que se traduzem na excessiva repetição escolar, atrasos acadêmicos, falta de motivação para o estudo e deserção escolar de uma porcentagem significativa de jovens. As causas desta situação são múltiplas e apontam para o contexto social e cultural dos jovens, para a sua necessidade de contribuir para o sustento de sua família, para a falta de incentivos ao trabalho, vinculados ao desempenho escolar e o alcance de determinados objetos de consumo que se quer obter antes de terminar a educação.

É necessário apontar, contudo, que além desses fatores existe outro, também importante, relacionado com a manutenção de um currículo tradicional, no qual a norma é a aprendizagem de memória, a falta de conexão das aprendizagens com a realidade vivida, a ausência dos elementos básicos da cultura jovem: - música, computadores, redes de informação, esporte - entre os conteúdos da aprendizagem, e a percepção, em suma, de que o que foi aprendido carece de sentido e não merece o esforço requerido. O desenho de um novo currículo no qual se integre a vida dos jovens, e que dê também sentido a suas atividades e aspirações, seria um elemento importante para que um maior número de jovens com alto risco de abandono se mantenha na escola durante mais tempo.

Capítulo 5

ATÉ ONDE QUEREMOS IR JUNTOS

A integração das duas agendas educativas para recuperar o tempo passado e avançar

As duas agendas para a educação

Em um sugestivo texto publicado no início do século, Brunner (2001)¹⁹ sublinhou que a educação latino-americana enfrenta-se com dois desafios de grande magnitude. Por um lado, deve recuperar o atraso acumulado no século XX para responder aos desafios futuros: universalizar a oferta de educação infantil, primária e secundária, chegar a toda população sem exclusões, especialmente a das minorias étnicas, melhorar a qualidade da educação e o rendimento acadêmico dos alunos, fortalecer a educação técnico-profissional e reduzir de maneira radical a formação insuficiente de grande parte da população jovem e adulta.

Por outro lado, terá de enfrentar-se, também, os desafios do século XXI para que, de mãos dadas com uma educação sensível às mudanças tecnológicas, aos sistemas de informação e de acesso ao conhecimento, às formas de desenvolvimento científico e de inovação, e aos novos significados da cultura, para que possa conseguir um desenvolvimento econômico equilibrado que assegure a redução da pobreza, das desigualdades e da falta de coesão social.

Como enfrentar esses desafios com garantias mínimas de obtenção de sucesso? Não parece ser previsível que, ao manter-se um ritmo de progresso da educação e alguns modelos de mudanças semelhantes às vividas nas últimas décadas, se possa conseguir um salto qualitativo que reduza de maneira significativa a distância com os países mais desenvolvidos. São necessárias diferentes aproximações às discrepâncias e defasagens existentes, novos atores e instituições, e estratégias renovadas sobre a mudança educativa, que permitam avançar no êxito de ambas as agendas de maneira integrada, mas que sejam também de maneira inovadora.

Riscos e alternativas

Os gestores das políticas públicas terão de enfrentar-se com dois riscos ao confrontar estas duas agendas inadiáveis. O primeiro, cumprir os objetivos pendentes do século XX com os mesmos esquemas que os países utilizaram no passado. O segundo, considerar que os novos desafios que derivam da sociedade da informação e do conhecimento possam ser abordados como se a situação da região fosse semelhante àquela dos países mais avançados. A transferência direta dos modelos de mudança na educação dos países desenvolvidos para resolver a situação na América Latina seria um erro.

Ambos os riscos exigem uma reflexão coletiva, uma análise do que foi realizado e do que está em vias de realização pelos demais países. E a busca de soluções próprias que ajudem a estabelecer o caminho adequado. Na busca das soluções, nem sempre simples, por outro lado, se pretende recuperar o tempo passado e ganhar o futuro, há três estratégias que não se pode perder de vista: a primeira, utilizar os conhecimentos e as ferramentas da sociedade da informação para conseguir com mais rapidez e eficiência os objetivos pendentes; a segunda, incluir o conjunto da sociedade e não somente o sistema educacional nos processos de mudança; a terceira, adaptar à realidade desigual, plurilíngüe e multicultural da região, os avanços tecnológicos e científicos que estão se desenvolvendo no mundo. O presente projeto é formulado a partir destas orientações.

¹⁹ Brunner, J. J. (2000). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. En OREALC-UNESCO: Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe. OREALC: Santiago de Chile.

Uma sociedade educadora

O caráter intersetorial das futuras reformas

A análise das reformas realizadas ao longo do século XX, a constatação da influência do contexto social e familiar na educação das novas gerações e o impacto da sociedade da informação nos processos de ensino e aprendizagem, revelaram que existem cenários, instituições e agentes educativos que terão de contribuir com a ação educadora do sistema escolar para melhorar a sua qualidade. Tudo o que se refere à educação, portanto, deve ser assumido globalmente e é preciso, conseqüentemente, idéias inovadoras e novos aliados. Somente desta maneira será possível que se cumpra, na Ibero-América, ao mesmo tempo, como foi assinalado no parágrafo anterior, a agenda do século XX e a do século XXI.

As políticas de educação e as propostas de transformação e melhoria da educação escolar não podem reduzir-se à iniciativas centradas no sistema escolar, mas deverão se incorporar ao conjunto das instituições nas quais o cidadão se desenvolve ao longo da vida. As políticas de educação serão eficazes na medida em que tenham o caráter intersetorial que aqui se defende, e na medida em que se orientem não somente às crianças e aos jovens em idade escolar, mas às pessoas ao longo de suas vidas.

Necessidade de novos aliados

A permanência dos alunos na escola durante doze anos, objetivo desejável para a próxima década, não poderá ser alcançado em muitos casos se não for abordado, ao mesmo tempo, a colaboração ativa das famílias, sua formação e incentivo, assim como o cuidado da saúde e da alimentação dos alunos. O mesmo acontece com a educação na diversidade, que exige a colaboração comprometida das famílias, das associações representativas dos diferentes grupos de alunos e de atividades permanentes no âmbito da ação comunitária. Ou na educação cívica e democrática, que não pode ser uma proposta advinda somente da ação das escolas, mas que deverá contar com o apoio e a colaboração das famílias, dos meios de comunicação e das instituições sociais e culturais.

Estas considerações orientam para o desenvolvimento de planos sistêmicos ou integrais, nos quais devem ser incorporados não somente instituições representativas de âmbito municipal, de saúde, do lazer ou da disposição geográfica, mas também novos atores que contribuam para fortalecer o funcionamento do sistema educacional. As cidades, as organizações sociais, os voluntários, as empresas ou mesmo os alunos universitários poderiam ser algumas das novas alianças que deveriam ser construídas.

A participação dos municípios na ação educadora é talvez a aliança mais importante para uma nova concepção da educação que amplia sua concepção escolar. A cidadania se vive nos bairros e nas cidades, o que faz com que o entorno urbano se converta na principal estratégia de uma nova concepção de educação. Não se trata somente de que os municípios se esforcem para criar as melhores condições para a educação no âmbito escolar, o que, por si só já seria um êxito importante; o objetivo desejável é que a cidade seja consciente de que a maioria de suas decisões, inclusive nos campos supostamente distantes da educação, tenha efeitos diretos na educação para seus cidadãos.

O planejamento dos espaços urbanos e dos novos bairros, a forma de recuperar os centros históricos, as expressões culturais, as bibliotecas públicas, os lugares de lazer, os centros de saúde e tantas outras manifestações podem ou não facilitar a integração intercultural. Assim como, a coordenação com a ação das escolas, a possibilidade de experiências inovadoras, a abertura das escolas na vizinhança e a relação entre o aprendizado dos alunos na sala de aula e na sua vida diária.

Nesta perspectiva de Sociedades Educadoras adquire maior força e eficácia a colaboração de organizações sociais e de voluntários. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990) assinalou de maneira expressa:

"As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias..."²

E de fato, neste ponto, a situação na América Latina é esperançosa. E deve servir de exemplo a participação das famílias em alguns estados e municípios que mantêm abertas as escolas durante os fins de semana, ou os programas de ONGs e de Fundações que oferecem apoio às escolas situadas em contextos desfavorecidos e aos alunos atrasados em suas aprendizagens. É desejável que estes atores sintam-se partícipes nas decisões educativas que forem adotadas e que possam perceber o reconhecimento público do seu trabalho como educadores. Participação, planejamento e reconhecimento convertem-se, por isso, em responsabilidade das Administrações Educacionais para conseguir um impacto mais profundo e duradouro.

Neste campo de colaboração seria interessante incorporar aos alunos universitários sem que esta ação interfira com a responsabilidade direta dos profissionais da educação, mestres e professores. Há uma razão justa para isso: aqueles que se beneficiaram, em maior medida dos bens educativos disponíveis na sociedade têm uma responsabilidade em ajudar àqueles que tiveram menos oportunidades. Há também uma razão de eficácia: os alunos universitários, sejam quais forem os estudos que estiverem realizando, dispõem de habilidades suficientes para colaborar em tarefas educativas, desde atividades desportivas ou artísticas no fim do período escolar, até auxílios a alunos com dificuldades de aprendizagem ou apoio à alfabetização de pessoas adultas.

É preciso, finalmente, destacar a importância da colaboração empresarial para conseguir a necessária transformação da educação técnico-profissional. Já se mencionou este objetivo em páginas anteriores. A colaboração dos setores empresariais e sindicais facilitará a definição das competências profissionais, a possibilidade de que os alunos realizem as práticas necessárias e o reconhecimento do valor dos títulos obtidos para a contratação de trabalhadores qualificados.

A aposta por uma sociedade educadora exige planejamento, iniciativa, coordenação e inovação no marco de uma gestão eficaz. Não há dúvidas de que a governabilidade das instituições públicas constitui um requisito indispensável para o avanço deste tipo de projeto.

²Declaração Mundial sobre Educação para Todos. WCEFA Nova Iorque, abril de 1990. DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS PLANO DE AÇÃO PARA SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM . Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990. In: <http://www.dominiopublico.gov.br>.

O fortalecimento das instituições educativas

Descentralização, coordenação e supervisão

A importância de uma estratégia intersetorial para conseguir uma educação melhor, para mais alunos e durante mais tempo, volta a colocar em evidência a necessidade de um Estado e Administrações educacionais fortes e eficientes, capazes de abordar com rigor os processos de descentralização, de cooperação institucional, de controle e supervisão dos processos educativos e de compensação das desigualdades existentes.

As experiências descentralizadoras dos anos 90 revelaram que este mecanismo de distribuição do poder e dos recursos não pode ser um fim em si mesmo, mas deve ser considerado um meio para conseguir instituições mais fortes e melhor coordenadas ao serviço de um projeto de melhoria da educação. Por isso, a articulação entre o poder central e os poderes estatais, regionais ou provinciais, seja qual for a organização territorial de cada país, é um dos principais objetivos para garantir o bom funcionamento das instituições.

O que é preciso determinar e acordar neste processo descentralizador são os mecanismos de controle central, as formas de coordenação entre as diferentes administrações e os fatores que devem ser cuidados de forma prioritária para assegurar o bom funcionamento da administração.

Entre os mecanismos de controle, os sistemas de avaliação do funcionamento do sistema educacional em seu conjunto, adquirem cada vez maior importância. Até o presente momento, a maioria das iniciativas esteve voltada para conhecer o rendimento dos alunos, seja por meio de provas nacionais, da participação em estudos internacionais (PISA, SELCE). A utilidade destes projetos não pode ser colocada em dúvida. No entanto, seria desejável avançar em diagnósticos específicos de cada país que, junto aos êxitos dos alunos, nas competências básicas, pudesse também analisar e avaliar o papel das instituições educacionais, o funcionamento das escolas, a participação na gestão da educação e a coordenação institucional existente. Por outro lado, é muito provável que os dados acadêmicos recolhidos não revelem de maneira acertada as verdadeiras causas dos problemas.

Participação e pacto pela educação

Nesta dinâmica de ação, aparecem duas estratégias prioritárias para conseguir os objetivos propostos: a participação nos debates e nas decisões educativas dos diferentes setores sociais, e o pacto social pela educação. No primeiro caso, é preciso repensar quais são as instâncias de encontro e discussão de todas aquelas instituições interessadas na melhoria da educação de tal maneira a se sentirem partícipes na ação educadora.

No segundo caso, é necessário ser coerente com o que foi assinalado nas páginas anteriores e avançar em acordos, não só de todas aquelas instituições que intervêm no processo educativo, mas também daquelas outras que, sem ter como objetivo principal a educação, assumiram uma perspectiva educadora. Nesse pressuposto, mais complexo e com maior dificuldade de articulação e concretização, existe o risco de declarações genéricas que tenham dificuldades, depois, de se transferir à prática. Daí a necessidade de se avançar na concretização de projetos educativos e sociais integrais num âmbito territorial específico que possam servir depois de exemplo incentivador de outras experiências ou que possam se estender a realidades mais amplas.

Educar na diversidade

Da descentralização à sensibilidade diante da diversidade

A heterogeneidade dos países latino-americanos é a norma; a homogeneidade, a exceção. No entanto, na elaboração das leis e normas regulamentares, assim como na gestão das políticas públicas, parece que os processos educativos se orientam para populações e alunos da mesma classe econômica, social, cultural e lingüística. Este planejamento condiciona fortemente a capacidade dos sistemas educacionais, a responder de forma específica às demandas da população.

A maioria dos estudiosos sobre estes temas aceita que, a maior centralização e homogeneidade de um sistema educacional, tem mais dificuldades para enfrentar-se com êxito à variedade de situações nas quais os alunos vivem e aprendem, e que estas dificuldades operam também como um obstáculo para elevar a qualidade das escolas e o progresso acadêmico dos seus alunos. O mais grave é que as comunidades com mais carências educativas iniciais, por sua situação econômica e pela falta de infra-estruturas e equipamento escolar em seu território, são aquelas com cultura e língua próprias, diferentes da maioria, e com mais dificuldades, portanto, para acederem em condições de igualdade à oferta educativa.

Ocasionalmente existe a impressão e inclusive o convencimento de que as políticas de descentralização, que se iniciaram no século passado, pelas mãos das últimas reformas educacionais, tinham o objetivo tanto de aproximar a gestão educativa a seus destinatários, como de fazer possível uma maior adaptação da oferta escolar à diversidade das suas comunidades de alunos. Sem entrar na valorização dos processos de descentralização, realizados em grande parte dos países da região, não seria difícil aceitar que a primeira finalidade – aproximação da gestão a seus destinatários – cumpriu-se em grande medida. No entanto, não está tão claro que se haja obtido êxito na segunda finalidade: oferecer uma resposta melhor à diversidade dos alunos.

Uma região com grande diversidade cultural e lingüística

A realidade multicultural e multilíngüe dos países da região exige políticas coerentes e conseqüentes para responder à diversidade de situações nas quais se desenvolve a educação, e orientar as respostas educacionais nesta mesma perspectiva. É preciso incorporar nos processos de descentralização, a perspectiva que quebre com a homogeneização educativa e a transforme num enfoque capaz de dar resposta à diversidade de situações dos alunos.

Esta flexibilidade para a educação na diversidade não só deve aplicar-se aos territórios nos quais vivem as minorias étnicas, as populações nativas ou os afro-descendentes, mas deve ser o eixo articulador de todo o processo educacional. Os alunos com necessidades educacionais especiais, as minorias étnicas, as mulheres com maiores obrigações e com menos direitos e os imigrantes, estão presentes na maior parte das escolas e todos eles exigem que se leve em conta a sua história, a sua cultura, o seu idioma e as suas aspirações.

É necessário que os gestores das políticas públicas promovam iniciativas que dêem visibilidade a todas as culturas e coletivos presentes no entorno escolar, que permitam às escolas dar uma resposta diferenciada àqueles que são diferentes, que abram caminhos para que os alunos possam encontrar-se com adultos que lhes sirvam de referência e que estimulem o acesso das minorias à função docente. Desta forma, se evoluirá em direção a um sistema educacional que aceita a diversidade nos seus participantes para progredir na diversidade de suas alternativas.

Doze anos de educação de qualidade

Um objetivo necessário

O alcance de doze anos de educação para todos os alunos é, possivelmente, o objetivo mais ambicioso a que este projeto se propõe. Afirmou-se em repetidas ocasiões (CEPAL-UNESCO, 2005) a necessidade de receber entre 11 e 12 anos de educação formal para contar com claras possibilidades de sair da pobreza, ou para não cair nela por conseguir empregos precários, instáveis ou com baixa remuneração, ou para dispor das competências suficientes para encontrar novos empregos ao longo da vida.

Como já se disse anteriormente, os avanços neste campo foram importantes, mas insuficientes, e os desafios que devem ser enfrentados nestes momentos são enormes. Algumas condições são básicas e indispensáveis. Sem elas, é muito difícil que os alunos aprendam e se mantenham na escola: escolas próximas e com centros e postos escolares suficientes, com serviços sanitários e eletricidade e com a possibilidade de atender à saúde e a alimentação dos alunos, e com professores preparados.

A partir destas condições imprescindíveis, é necessário conseguir que os alunos freqüentem a escola de maneira regular, o que exige, ao mesmo tempo, o compromisso e a continuidade das famílias, e que lhes seja oferecido um currículo acessível, interessante e significativo. Faltam escolas em muitos lugares, escolas dignas e boas que despertem o interesse dos alunos pela aprendizagem em todos os níveis.

Um currículo significativo

A dificuldade encontra-se em estabelecer este tipo de currículo e de levá-lo à prática nas escolas e nas aulas, modificando ao mesmo tempo, o contexto em que ele deverá ser aplicado para fazê-lo viável. Um currículo significativo é aquele que conecta os interesses dos alunos com as suas formas de vida, que se adapta aos seus ritmos de aprendizagem, que estabelece de forma permanente a relação entre o que foi aprendido e as experiências que os alunos vivem fora da escola, que permite a participação dos alunos e o trabalho em grupo, que incorpora de forma habitual a utilização das tecnologias da informação, que inclui de forma relevante e equilibrada o desenvolvimento da educação artística e desportiva, e que se orienta e cuida para que todos os seus alunos estejam bem na escola e possam aprender.

Ao mesmo tempo, ao se iniciarem iniciativas que fortaleçam uma avaliação adaptada aos alunos, programas de reforço para aqueles que estejam mais atrasados e apoio às famílias, será possível enfrentar com sucesso, um dos graves problemas que afetam muitos países latino-americanos: a reprovação e a defasagem série-idade. Para isso, é preciso colocar em primeiro plano, novas estratégias pedagógicas de atenção à diversidade dos alunos que permitam superar tanto a cultura da repetição, como a alternativa da aprovação automática que esconde o baixo rendimento nas primeiras séries da educação básica. Basta lembrar, além do mais, que o custo anual estimado da repetição na região está estimado em muitos milhões de dólares.

Fatores responsáveis pela qualidade educativa

Deve-se reconhecer, como já foi assinalado ao longo do texto, que as boas escolas dependem, majoritariamente, da combinação de quatro tipos de fatores: família com certo nível cultural ou, ao menos, com vontade de que seus filhos tenham acesso à cultura; gestores públicos capazes de responder pela situação das escolas e de seus alunos; escolas bem organizadas, abertas e participativas; e professores

comprometidos com a tarefa de ensinar e com o aprendizado de todos os seus alunos.

A presença destas variáveis em maior ou menor medida permite explicar porque alguns alunos continuam seus estudos e outros os abandonam de forma prematura, e porque, algumas escolas e seus alunos têm sucesso e outros simplesmente não conseguem os mesmos resultados. Deve-se levar em conta também, que estes fatores atuam de maneira interdependente e que a ausência de algum deles pode gerar problemas nas escolas e nos alunos ou servir de estímulo para que os demais fatores coloquem em ação mecanismos de compensação. E, inclusive, quando todos eles são insuficientes, existe a possibilidade de que as capacidades próprias de algum aluno, em particular, tenham a força suficiente para se sobrepor às suas condições adversas.

Conseguir que todos os alunos ibero-americanos estudem durante doze anos na próxima década, exige desenvolver algumas das iniciativas que já foram formuladas: enfoques sistêmicos e intersetoriais para o ensino dos alunos, prioridade à educação infantil como mecanismo estratégico para remover as desigualdades iniciais e facilitar a vinculação das crianças às escolas, estratégias de ensino inovadoras que mantenham os alunos nas salas de aula, programas de reforço que evitem o atraso dos alunos e as bolsas de repetentes que distorcem o progresso da maioria dos alunos, participação das famílias para que mantenham seus filhos nas escolas e os acompanhem na medida do possível em seus progressos educativos, desenvolvimento de um currículo adaptado às novas culturas juvenis e à diversidade das comunidades de alunos. Estas iniciativas, desenvolvidas de forma coordenada, são uma garantia para o êxito deste objetivo inicial cuja contribuição ao progresso econômico e social da região é inegável.

Para avançar nestes objetivos é preciso incluir entre os fatores determinantes da qualidade de ensino uma gestão eficiente dos recursos públicos. Isso supõe uma descentralização coerente das competências educativas entre os níveis central, regional, municipal e escolar, a coordenação entre todos eles, a agilidade na adoção de decisões sobre o funcionamento das escolas: horário letivo e horário escolar, calendário escolar e distribuição das férias, custos do funcionamento e do equipamento escolar, planilha de professores, organização da escola, autoridade da equipe de direção e funções dos supervisores escolares e dos responsáveis pela execução da política educacional estabelecida.

E, finalmente, sem dúvida, o último objetivo é conseguir que mais alunos aprendam melhor e durante mais tempo a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser, como assinalou com acerto o relatório Delors²⁰. Um objetivo que, apesar dos progressos, exige ainda um esforço sustentado e coletivo para alcançá-lo.

Os professores, no centro da agenda educacional

A situação dos docentes

Sem a competência e a colaboração da maioria dos professores, não é possível a mudança e a melhoria da educação. Esta afirmação talvez seja uma das mais incontestáveis do pensamento educativo dos últimos anos. No entanto, conseguir estes objetivos é, talvez, uma das tarefas mais difíceis enfrentadas pelas reformas educacionais.

Não é estranho que seja assim. A situação dos professores está imersa em um conjunto de tensões difíceis de resolver e reflete com nitidez a dupla agenda que

²⁰Delors, J. (Dir) (1996). *La educación encierra un Tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo veintiuno*. París: Organización de las Naciones Unidas.

marca o desenvolvimento dos sistemas educativos da maioria dos países ibero-americanos.

A principal contradição com a qual se encontram os docentes é a que deriva do novo papel que lhes é exigido, sem que, no entanto, seja alterado o seu status profissional. Pede-se que eles sejam competentes para dar uma resposta eficaz à diversidade dos alunos, que integrem seu ensino nos parâmetros da sociedade da informação, que sejam capazes de estimular o interesse de seus alunos, de orientá-los e de colaborar com as famílias para que se envolvam numa ação educadora. Todavia, sua formação, suas condições de trabalho, sua valorização social e seu desenvolvimento profissional mantêm-se invariáveis na maioria dos casos.

Desafios pendentes e novas estratégias

Como já foi mencionado, para o conjunto da educação, nas políticas orientadas à melhoria dos docentes, é preciso não esquecer a agenda pendente do século XX: compensações, tempo de ensino e dedicação; e abordar, ao mesmo tempo, a que exige o tempo presente: novas competências e formas de ensinar, mudanças na formação e o acesso à formação e o acesso à profissão, desenvolvimento profissional, incentivo e avaliação. Neste contexto, de reformas inacabadas e de exigências crescentes e incessantes, é preciso enfrentar os desafios pendentes com novas estratégias. Sem negar a importância de muitas das mudanças iniciadas na formação inicial e no desenvolvimento profissional dos docentes e, inclusive, sua maior capacidade transformadora, pode ser interessante assinalar algumas outras estratégias que contribuam aos mesmos fins desde lógicas diferentes.

A primeira delas é a de oferecer às equipes docentes, principalmente se tiverem formado redes de trabalho entre diferentes escolas, apoio aos seus projetos inovadores. Trata-se de reforçar a importância da colaboração entre professores e entre escolas, a necessidade de inovar no campo educativo e de manter neste caminho, o sonho, a esperança e o esforço compartilhado.

A segunda estratégia orienta-se no sentido de facilitar aos docentes a expressão de suas competências pessoais: música, desenho, tecnologias, pesquisa, poesia, romance ou qualquer das manifestações criativas das pessoas através de concursos, prêmios, debates, publicações, etc. O objetivo é reconhecer o valor de muitos docentes em diferentes campos, abrir caminhos e vias de expressão pessoal e pública e reforçar o reconhecimento social da profissão de docente.

Finalmente, é preciso um esforço especial para a preparação e incorporação ao sistema educativo dos novos professores com condições, perspectivas e exigências que adiantem o futuro desejado para o conjunto da profissão e seja o germe das transformações gerais.

O conjunto de propostas que podem apresentar-se para conseguir docentes melhor preparados e motivados em benefício de um ensino de maior qualidade, não se pode esquecer a complexa realidade da profissão docente e seu forte componente sócio-político. Não só há mais de sete milhões de docentes que trabalham na região nos diferentes níveis do sistema educacional, cujo financiamento supõe uma porcentagem significativa do gasto público de cada país, mas também devemos considerar que sua atividade profissional direta afeta a quase um terço da população, a grande maioria de crianças e jovens, o que termina por ter repercussões indiretas em suas famílias, em seu contexto social e na esfera produtiva onde desenvolverão seu trabalho no final de seus anos escolares. A profissão docente está, sem dúvida, no centro da sociedade e impacta de uma maneira ou de outra, em todos os seus setores.

Neste contexto, é preciso levar-se em consideração a grande importância que adquirem os sindicatos dos professores, que mantiveram importantes reivindicações econômicas e profissionais e que, às vezes, têm sido também, políticas. Sua ação tem conseguido melhorias significativas nas condições dos docentes, mas em outras, não têm sido suficientemente sensíveis às mudanças necessárias nos sistemas educacionais de alguns países. É imprescindível estabelecer foros de diálogo e interação, e é necessário manter de forma contínua, duas referências: melhorar a situação laboral dos docentes, assegurar o bom funcionamento das escolas públicas e o tempo de ensino de seus alunos.

Elevar o nível educacional e cultural das famílias e de todos os cidadãos

A influência do contexto social e educacional das famílias no aprendizado dos seus filhos é uma tese amplamente confirmada nas pesquisas em educação. É, portanto, imprescindível, para melhorar o nível educacional dos alunos, enfrentar com decisão a formação das famílias e, em geral, a do conjunto das pessoas adultas.

O objetivo de conseguir uma cidadania mais e melhor educada surge inicialmente de um compromisso ético e da reparação de uma injustiça histórica: a existência na região, de milhões de pessoas analfabetas e de um número ainda maior, que sequer terminou o ensino fundamental. Mas, além disso, deve servir para avançar na direção de uma sociedade melhor preparada e mais capaz de transmitir a cultura do nosso tempo para as novas gerações.

Incrementar o nível educacional e profissional do conjunto da população, significa trabalhar em muitos campos. O primeiro deles acaba de ser mencionado: conseguir que todas as pessoas alcancem as competências estabelecidas na educação básica, atualizar a formação profissional dos trabalhadores para que possam conseguir novos empregos ou progredir no que já possuem, e assegurar uma oferta educacional de qualidade, suficiente para que os jovens não se incorporem ao grupo de pessoas sem educação básica.

Entre todos os grupos de atenção prioritária, é justo destacar a educação da mulher. Sua marginalidade histórica, sua influência na vida familiar, na atenção dos filhos e na sua continuidade escolar, faz-se necessário redobrar os esforços para que lhe seja proporcionada uma educação melhor. O incremento da educação das mulheres pobres reduz as doenças infantis, melhora a saúde e a nutrição das crianças e diminui as taxas de fertilidade. Além do mais, se as mulheres alcançam maiores níveis de formação e entram de maneira massiva no mundo do trabalho, podem completar o orçamento do lar e evitar, desta forma, que seus filhos deixem a escola para cuidar dos irmãos menores ou para trabalhar. A ampliação dos programas de educação e de atenção às crianças pequenas, especialmente aquelas de famílias com rendas mais baixas, facilitará também que a mulher possa participar em atividades de formação e trabalhar fora do lar.

Possivelmente, por meio da formação das mulheres, possa se concretizar o horizonte de uma sociedade educadora, com novos e aliados ativos. As administrações educacionais, os centros de saúde, as escolas, os universitários, as organizações de voluntários e quantas pessoas e instituições estiverem interessadas nesta tarefa coletiva, devem orientar seus esforços de forma coordenada para conseguir que todas as mulheres tenham acesso, o quanto antes, à educação básica e à formação profissional inicial para poder se incorporar ao mercado de trabalho.

Impulsionar um novo sistema de educação técnico-profissional

A aquisição de qualificação profissional

Não há dúvidas de que a qualificação profissional dos jovens e das pessoas adultas é a condição necessária para abrir as portas do mercado de trabalho. Certamente, a qualificação por si só não gera emprego, nem qualquer qualificação profissional tem, a cada momento, o mesmo valor para se conseguir êxito no mercado de trabalho. E, inclusive, como já se mencionou anteriormente, existe uma incapacidade do sistema produtivo para incorporar um amplo número de profissionais com alta qualificação, o que provoca um desperdício do investimento educacional realizado e o desânimo daqueles que são atingidos. Mas de qualquer forma, é preciso reconhecer que dispor de qualificação profissional permite muito mais oportunidades de inserção e de promoção profissional do que não dispor dela.

Conseqüentemente, é preciso estabelecer meios que procurem e facilitem a aquisição de qualificações profissionais, única maneira de ajudar os jovens e as pessoas adultas a incrementar suas possibilidades de acesso ao emprego e à mobilidade social. Mas também é necessário estabelecer procedimentos que validem e reconheçam as qualificações já adquiridas pela população ativa. Não se pode esquecer que uma qualificação profissional se adquire, basicamente, através da formação (seja mediante programas formais ou não-formais) e através da experiência laboral ou profissional.

Fortalecimento do sistema de Educação Técnico-Profissional

Faz falta, portanto, dispor de um forte sistema de formação profissional inicial que, junto à universidade, capacite o maior número possível de jovens em qualificações profissionais, que facilitem seu acesso ao mercado de trabalho. Esta proposta supõe garantir que todos os alunos participem na educação básica, melhorem sua qualidade e incorporem nela o apoio de formação imprescindível para adquirir qualificações profissionais específicas.

É necessário, além do mais, dispor de sistemas de formação específica concebidos para auxiliar a obter qualificações profissionais dos grupos, que mais dramaticamente sofrem as dificuldades de acesso ao mercado de trabalho. O conjunto geral de desempregados, as mulheres, os jovens que vivem nas zonas rurais ou formam parte de minorias étnicas, assim como grupos específicos com necessidades especiais de apoio para seu ingresso no mercado de trabalho, pessoas com necessidades especiais.

Por tudo isso, o desenho e desenvolvimento de um sistema de Educação Técnico-Profissional deverão estar estreitamente conectado com o sistema educacional, com o sistema produtivo de um país e adaptado a suas demandas laborais, o que é um requisito imprescindível para reduzir a lacuna entre educação e emprego, e para mitigar a frustração de vários grupos de jovens que não encontram possibilidades de trabalho para suas capacidades profissionais. Desta maneira, também haverá importante impulso no desenvolvimento econômico do país e viabilizará a mobilidade social dos jovens e a redução da desigualdade.

O fortalecimento de um sistema de Educação Técnico-Profissional assim concebido, deverá cuidar da existência de determinadas características que incrementem sua eficácia e sua capacidade de cumprir os objetivos desejados. Em primeiro lugar, é preciso que haja gestores suficientes e bem formados, tanto no sistema educacional como no sistema de formação permanente. Em segundo lugar, é necessário assegurar que a oferta de formação inclua a experiência laboral. Isso supõe avançar em acordos entre os sistemas de formação e as empresas, assim como na articulação de relações estáveis nos diferentes níveis onde são adotadas decisões de formação. Em quarto lugar, é positivo que aliado aos modelos de

qualificações nacionais, exista um processo crescente de descentralização da oferta de formação para adequá-lo às necessidades específicas de cada região ou município.

Finalmente, é preciso impulsionar iniciativas inovadoras que ajudem os jovens a encontrar seu primeiro emprego. Os programas de apoio a jovens empreendedores, os sistemas de orientação de caráter presencial e a distância, a cooperação de diferentes setores públicos e privados para o desenvolvimento de novas experiências de contratação, e uma oferta de formação flexível e renovada que permita a atualização permanente de jovens e adultos, são algumas das iniciativas que podem contribuir para reduzir a distância entre a educação e o emprego.

Reforçar a pesquisa científica na Ibero-América e ampliar a mobilidade dos estudantes universitários e dos pesquisadores

É preciso reconhecer que a pesquisa e a ciência na Ibero-América necessitam um esforço sustentado ao longo das próximas décadas para ocupar um papel relevante no conjunto das regiões do mundo.

Na medida em que se amplia a sociedade do conhecimento que faz do saber um capital de primeiro plano, cresce a relevância do saber científico não somente como saber coletivo de uma comunidade cultural, ligado a suas próprias raízes históricas e lingüísticas. Não é por acaso, que um número crescente de povos indígenas em todo o mundo procura redescobrir as raízes de seu próprio pensamento científico e tecnológico como base para a sustentabilidade de sua própria existência.

Muito além das barreiras individuais para cada pesquisador, a hegemonia da língua inglesa leva a um crescente controle da comunidade científica anglo-saxônica sobre os órgãos de publicação e os conselhos de redação, o que inclui o domínio sobre os enfoques de pesquisa que se favorecem ou se excluem. Frente a estas desvantagens estruturais, não é conveniente abandonar o espaço da ciência às forças do livre mercado que somente intensificam as assimetrias. Requer-se uma intervenção decidida do estado, das universidades e academias, e da iniciativa privada em cada país e região para resistir aos efeitos da globalização e aproveitar, ao mesmo tempo, certas vantagens comparativas. Estas poderiam ser potencializadas através da coordenação no interior de regiões lingüísticas.

Não há dúvida de que o atraso educacional e social dos países ibero-americanos e suas profundas desigualdades são os fatores que estão na origem da escassa presença do espanhol e do português no campo da ciência e da tecnologia. Além disso, é preciso evidenciar também, o reduzido apoio aos pesquisadores, a pouca mobilidade dos cientistas e a insuficiente defesa do espanhol e do português como línguas de referência no campo da ciência. Tudo isso revela que as ações devem acontecer em diferentes campos complementares, mas que, de modo algum, devem esquecer o fundamental: o atraso educacional e científico das sociedades ibero-americanas.

A primeira grande tarefa que é preciso desenvolver é o apoio às equipes de pesquisa ibero-americanas e o incremento dos recursos públicos e privados para pesquisa, desenvolvimento e inovação. Dificilmente o espanhol e o português poderão alcançar um status respeitado no campo da ciência se não existe um apoio sustentado à pesquisa científica.

Junto a este esforço necessário dos poderes públicos e do conjunto da sociedade, é preciso também favorecer o intercâmbio de conhecimentos e experiências entre grupos de pesquisa ibero-americanos. A criação e o incentivo de um espaço ibero-americano de conhecimentos e de pesquisa que favoreça o intercâmbio e a mobilidade dos pesquisadores será, sem dúvida, um incentivo decisivo e contribuirá enormemente à presença do espanhol e do português na atividade científica.

Em síntese: educação, culturas, ciência e inovação

As conclusões anteriormente expostas, que acolhem os consensos nacionais e internacionais sobre o papel que a educação pode desempenhar para reduzir a pobreza e a desigualdade e para avançar na construção de sociedades mais justas e cultas, interpelam todas as pessoas e organizações de boa vontade para enfrentar com decisão e entre todos os desafios da próxima década. A melhoria da educação de todos os cidadãos não só contribui de forma decisiva para o desenvolvimento econômico e social dos países, mas também é uma garantia para o fortalecimento das instituições democráticas, para a liberdade das pessoas e para o exercício de uma cidadania responsável e crítica.

A obtenção destes objetivos exige incorporar os avanços do século XXI para fazer frente aos desafios pendentes. É imprescindível um enfoque integrador, no qual as culturas em suas diversas manifestações estejam presentes na escola, e que a pesquisa e a ciência formem parte dos currículos e das preocupações dos professores, onde se reconheça a riqueza da diversidade cultural e lingüística e cuja aposta pela inovação das escolas e dos professores, principalmente em redes e equipes de trabalhos, seja uma das marcas de identidade de um esforço que deve aprofundar suas raízes nas fontes da identidade da região: sua capacidade de imaginação e de inovação. Desta forma se avançará também na construção de uma comunidade ibero-americana de nações.

Talvez convenha considerar seriamente a possibilidade de introduzir mudanças educacionais atendendo a duas velocidades (Latapí)²¹: com as transformações gerais do sistema educacional, normalmente mais lentas, seria preciso empreender reformas radicais que deveriam ser realizadas por voluntários, e estar isentas das barreiras burocráticas e normas convencionais. Seriam, pois, lugares de experimentação, focos de transformação e de mudança que experimentaram e abriram caminho a sua generalização e institucionalização posterior.

Faz falta, portanto, uma nova orientação que integre as culturas da sociedade e a cultura dos jovens, atenta à diversidade, que favoreça a cidadania e a inserção laboral e que garanta uma oferta educacional de doze anos para todos, a qual os alunos e suas famílias assumam como o valor mais importante, alcançar os objetivos propostos.

A comemoração dos bicentenários das independências, desde o final desta década até 2021, há de servir para aprofundar os sinais de identidades nacionais, mas também nos processos de identidades ibero-americanas, conscientes de que a aposta feita por uma melhor educação para todos os cidadãos é a garantia para o progresso social e econômico de cada um dos países e da região em seu conjunto. A construção da identidade ibero-americana terá de basear-se nas raízes culturais, lingüísticas e históricas comuns, mas também em projetos coletivos que se projetem no futuro e que manifestem a força e a solidariedade ibero-americana. O projeto das Metas Educativas 2021 alcança todo seu sentido nesta perspectiva.

²¹ Latapí, P. (2006). *Otros aprendizajes: utopías y realidades*. En F. Solana (coord.): Educación: visiones y revisiones. México: Siglo XXI editores.

Neste contexto deverão interpretar-se as onze metas que constituem o núcleo fundamental da educação que queremos para a geração dos bicentenários:

1. Comprometer a sociedade com a educação

O impulso à educação não pode partir somente da ação daqueles setores comprometidos habitualmente com o melhor funcionamento do sistema escolar. É preciso buscar novos aliados na sociedade, ampliar o movimento a favor da educação e desenvolver programas que abordem os problemas sociais e educacionais de forma integrada.

2. Educar na diversidade

A diversidade de alunos e de alunas é a situação habitual nas escolas e na sociedade. A meta proposta pretende que os sistemas educacionais fortaleçam as políticas atentas à diversidade e compensadoras de suas insuficiências iniciais, de maneira especial na defesa dos direitos das alunas e no apoio à inclusão social e na educação dos alunos mais vulneráveis, especialmente as minorias étnicas, as populações indígenas e afro-descendentes, os que se encontram em condições sociais desfavoráveis e os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

3. Ampliar a educação infantil

Garantir a educação infantil ou inicial para todas as crianças desde seus primeiros anos de vida é uma garantia para seu desenvolvimento e aprendizagens posteriores, mas deve ser, especialmente, para aquelas crianças que se desenvolvem em contextos sociais desfavoráveis. Por isso é necessário assegurar uma oferta suficiente para todos nas quais estejam garantidas as melhores condições educativas.

4. Universalizar a educação básica e melhorar sua qualidade

Assegurar que todas as crianças ibero-americanas estudem, pelo menos, durante doze anos, é a melhor estratégia para o progresso da região, a coesão social e a redução das desigualdades. Esta oferta de postos e centros escolares suficientes deve estar acompanhada de programas que estimulem as famílias a manter seus filhos nas escolas, de estratégias que resolvam o grave problema da repetência escolar e de iniciativas em várias áreas para melhorar a qualidade do ensino. Ao mesmo tempo é necessário que o acesso a estes estudos se realize de maneira eqüitativa, de tal maneira que os grupos que ao longo da história estiveram mais distanciados deles, como as populações indígenas ou afro-descendentes, tenham uma porcentagem de acesso a estes estudos similar ao do conjunto da população.

5. Assegurar que todos os alunos alcancem as competências básicas:

O acesso universal à educação básica e às condições para sua qualidade são imprescindíveis, mas também é imprescindível que todos os alunos e alunas alcancem as competências básicas para prosseguir estudos superiores, para que possam se incorporar à sociedade de uma forma ativa e para exercer seus direitos e deveres como cidadãos livres e responsáveis. Isto significa oferecer um currículo relevante que potencialize, pelo menos, a educação em valores, que incorpore a leitura e o uso do computador no processo de ensino e de aprendizagem, cuja educação artística tenha um papel importante e que estimule o interesse pela ciência entre os alunos.

6. Melhorar o acesso dos jovens ao ensino pós-obrigatório:

Deseja-se que o maior número de alunas e de alunos prossigam seus estudos na Educação Secundária, na Educação Técnico-Profissional e na Universidade, de tal maneira que a maioria da população tenha no ano 2021 estudos pós-obrigatórios.

7. Conectar educação e emprego

Para assegurar o desenvolvimento e incremento da competitividade da Ibero-América, é necessário reforçar e coordenar os sistemas educacionais e laborais de gestão da Educação Técnico-Profissional. Ao mesmo tempo, é preciso desenhar e desenvolver uma oferta suficiente que deverá ser inovadora, qualificada, baseada nas competências profissionais e adaptada ao contexto sócio-econômico.

8. Educar ao longo de toda a vida

Universalizar a alfabetização, a educação básica e outras oportunidades de capacitação para jovens e adultos ao longo de toda a vida, com diferentes metodologias e, em especial, com as novas tecnologias, é uma estratégia fundamental na luta contra a pobreza, e a favor da inclusão, assim como ampliar e melhorar o capital do conhecimento na Ibero-América.

9. Cuidar do desenvolvimento profissional dos docentes

Conseguir que o docente esteja preparado e motivado para exercer com acerto sua tarefa profissional, é sem dúvida, o fator que mais influi na melhoria da qualidade de ensino. Para isso, é necessário cuidar da formação inicial e continuada dos docentes, o acesso ao trabalho docente e seus primeiros anos de desempenho profissional, suas condições laborais e seu desenvolvimento profissional. É necessário, ao mesmo tempo, propor novas estratégias que ajudem o docente, entre as que cabem destaque, o apoio à criação de redes de escolas e de professores, a ampliação dos programas de inovação, avaliação e pesquisa educativa, e formulação de projetos de formação que relacionem a teoria e a prática e que orientem de forma prioritária os grupos de professores que trabalham na mesma escola.

10. Contribuir para a configuração do espaço ibero-americano do conhecimento e para a pesquisa científica

O desenvolvimento do espaço ibero-americano do conhecimento é a meta estabelecida pelos países da região para reforçar a criação de redes universitárias de pós-graduação, a mobilidade de estudantes e pesquisadores, e a colaboração de pesquisadores ibero-americanos que trabalham fora da região. Seus eixos principais encontram-se no aumento do número de pesquisadores em cada um dos países e na sua mobilidade, assim como no aumento sustentado do investimento em pesquisa e desenvolvimento.

O fortalecimento do Centro de Altos Estudos Universitários da OEI é uma das principais estratégias para dinamizar o espaço ibero-americano do conhecimento. Seu objetivo geral consiste em fortalecer e melhorar a qualidade dos processos de modernização da educação, a ciência e a cultura, através da construção e o impulso de redes de formação e pesquisa interinstitucionais.

11. Conseguir mais recursos para a educação e investir melhor

O enorme esforço que levará ao êxito das metas 2021 exige um estudo rigoroso do seu custo econômico por cada um dos países, assim como uma resposta solidária daqueles com maior potencialidade econômica. Por isso, inclui-se no projeto, um conjunto de programas de ação compartilhados para avançar juntos e formula-se a necessidade de um esforço solidário para investir mais e melhor, no qual se estabelece a possibilidade de criar um Fundo Solidário para a Coesão Educativa.

Cada uma destas 11 Metas Gerais se concretiza em 27 Metas Específicas e em 38 indicadores. Finalmente, cada um deles estabelece o nível de êxito que se espera que os países alcancem em 2021. Em algumas ocasiões fixou-se um nível prévio em 2015 que sirva como referência para a etapa posterior. Os níveis de êxito formulam-se em diferentes graus, com a finalidade de adequar-se à situação inicial dos países. Uma importante tarefa posterior será que cada um dos países defina o nível de êxito específico que pretende conseguir.

CAPÍTULO 6

AS METAS EDUCACIONAIS, SEUS INDICADORES E SEUS NÍVEIS DE ALCANCE

Primeira meta geral. Reforçar e ampliar a participação da sociedade na ação educadora.

Meta específica 1. Aumentar a participação dos diferentes setores da sociedade, família e organizações públicas e privadas, principalmente aquelas relacionadas com serviços de saúde e promoção do desenvolvimento econômico, social e cultural, e sua coordenação em projetos educacionais.

Indicador 1. Número de programas nos quais participam diferentes setores da sociedade e sua aplicação de forma integrada.

Nível de êxito. *Aumentar anualmente os programas nos quais participam vários setores da sociedade e se desenvolvem num território (município, departamento, região) de forma coordenada, em função dos objetivos estabelecidos por cada país.*

Meta específica 2. Garantir o acesso e a permanência de todas as crianças na escola mediante o funcionamento de programas de apoio e desenvolvimento das famílias, para favorecer a permanência de seus filhos na escola.

Indicador 2. Percentual de famílias com dificuldades sócio-econômicas que recebem apoio para garantir a assistência contínua de seus filhos nas escolas.

Nível de êxito. *Conseguir que em 2015 pelo menos 30% das famílias que se situam por baixo do nível de pobreza, recebam algum tipo de ajuda econômica para garantir o desenvolvimento integral das crianças e assistência à escola, e 100% em 2021.*

Meta específica 3. Reforçar a participação da Universidade em iniciativas orientadas à melhoria da educação básica.

Indicador 3. Percentual de Universidades, centros docentes universitários e estudantes em programas de apoio à educação básica.

Nível de êxito. *Aumentar a cada ano o número de Universidades, centros docentes e alunos universitários que dediquem algum tempo de forma contínua ao apoio de programas educacionais, até alcançar pelo menos 5% em 2015 e no mínimo 20% em 2021.*

Segunda meta geral. Aumentar as oportunidades e a atenção educacional à diversidade de necessidades dos alunos.

Meta específica 4. Apoiar em especial as minorias étnicas, populações nativas e afro-descendentes, as alunas e os alunos que vivem em zonas urbanas marginais e em zonas rurais para que alcancem a igualdade na educação.

Indicador 4. Percentual de crianças destas comunidades escolarizadas no ensino infantil, fundamental e médio.

Nível de êxito. *Conseguir que o percentual de crianças de minorias étnicas, populações nativas e afro-descendentes, residentes em zonas urbanas marginais e zonas rurais, e de gênero feminino, seja pelo menos igual à média dos alunos escolarizados no ensino infantil, fundamental e médio.*

Meta específica 5. Garantir uma educação bilíngüe e multicultural de qualidade aos alunos pertencentes a minorias étnicas e povos nativos.

Indicador 5. Percentual de alunos pertencentes a minorias étnicas e povos nativos que dispõem de livros e materiais educacionais na sua língua própria.

Nível de êxito. *Conseguir que todas as escolas e alunos recebam materiais e livros em sua própria língua, e que os professores os utilizem de forma contínua.*

Indicador 6. Percentual de professores bilíngües trabalhando em salas de aulas bilíngües com estudantes que falam em seu mesmo idioma nativo.

Nível de êxito: *Conseguir que todos os professores que trabalham em classes bilíngües dominem o mesmo idioma nativo de seus estudantes e se desenvolvam satisfatoriamente em uma segunda língua.*

Meta específica 6. Apoiar a inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais, com os apoios especializados necessários.

Indicador 7. Percentual de alunos com necessidades educacionais especiais escolarizados na escola comum.

Nível de êxito. *Conseguir que entre 30% e 60% dos alunos com necessidades educacionais especiais esteja integrado na escola comum em 2015, e entre 50% e 80% em 2021.*

Terceira meta geral. Aumentar a oferta de educação infantil e potencializar seu caráter educacional.

Meta específica 7. Aumentar a oferta de ensino infantil para meninos e meninas de 3 a 5 anos.

Indicador 8. Percentual de meninos e meninas de 3 a 5 anos que participam em programas educacionais.

Nível de êxito. *Conseguir que entre 50% e 100% das crianças de 3 a 5 anos atenção educacional em 2015 e que 100% a receba em 2021.*

Meta específica 8. Intensificar o caráter educacional desta etapa e garantir a formação competente dos educadores que se responsabilizam pela mesma.

Indicador 9. Percentual de educadores que têm titulação específica de educação infantil.

Nível de êxito. *Conseguir que entre 30% e 70% dos educadores que trabalham com meninos e meninas de 3 a 5 anos tenham a titulação estabelecida em 2015, e que entre 60% e 100% disponha dela em 2021.*

Quarta meta geral. Universalizar o ensino fundamental e médio, e melhorar sua qualidade.

Meta específica 9. Assegurar a escolarização de todos os meninos e meninas no ensino fundamental e médio em condições satisfatórias.

Indicador 10. Percentual de escolarização e de conclusão do Ensino Fundamental.

Nível de êxito. Em 2015, 100% dos alunos escolarizados no Ensino Fundamental e entre 80% e 100% o concluíam com a idade correspondente. Em 2021, mais de 90% dos alunos concluíam o Ensino Fundamental na idade estabelecida.

Indicador 11. Percentual de escolarização e de conclusão do Ensino Médio.

Nível de êxito. Alcançar entre 60% e 95% de alunos escolarizados em 2015 no Ensino Médio e entre 70% e 100% em 2021. Entre 40% e 80% dos alunos que concluírem o Ensino Médio em 2015, e em 2021 entre 60% e 90%.

Meta específica 10. Melhorar a dotação de bibliotecas e computadores nas escolas.

Indicador 12. Percentual de escolas com bibliotecas.

Nível de êxito. Conseguir que, pelo menos, 40% das escolas disponham de bibliotecas escolares em 2015 e 100% em 2021.

Indicador 13. Proporção de alunos por computador.

Nível de êxito. Conseguir que a proporção entre computador e aluno se encontre entre 1/8 e 1/40 em 2015, e entre 1/1 e 1/10 em 2021.

Meta específica 11. Ampliar o número de escolas de período integral no ensino fundamental.

Indicador 14. Percentual de escolas públicas de Ensino Fundamental de período integral.

Nível de êxito. Conseguir que pelo menos 10% das escolas públicas de Ensino Fundamental sejam de período integral em 2015 e que pelo menos entre 20% e 50% em 2021.

Meta específica 12. Estender a avaliação integral dos centros e postos escolares.

Indicador 15. Percentual de escolas que participam de programas de avaliação.

Nível de êxito. Pelo menos entre 10% e 50% dos centros escolares participem de programas de avaliação em 2015 e que, pelo menos, entre 40% e 80% das escolas o façam em 2021.

Quinta meta geral. Oferecer um currículo significativo que assegure a aquisição das competências básicas para o desenvolvimento pessoal e o exercício da cidadania democrática.

Meta específica 13. Melhorar o nível de aquisição das competências básicas e dos conhecimentos fundamentais por parte dos alunos.

Indicador 16. Percentual de alunos com níveis satisfatórios de êxito nas competências básicas das provas nacionais e internacionais.

Nível de êxito. Diminuir entre 10 e 20% os baixos níveis de rendimento nas provas de LLECE 6ª série ou nos estudos PISA ou da IEA nos quais participem os diferentes países, e aumentar, na mesma proporção, o número de alunos com maior rendimento em tais provas.

Meta específica 14. Intensificar a educação de valores para uma cidadania democrática ativa, tanto no currículo como na organização e gestão das escolas.

Indicador 17. Resultados dos alunos nos estudos nacionais e internacionais sobre cidadania democrática que se realizam ao longo da década.

Nível de êxito. *Conseguir uma melhoria nos resultados entre os estudos realizados.*

Meta específica 15. Oferecer um currículo que incorpore a leitura e o uso do computador no processo de ensino e de aprendizagem, no qual a educação artística tenha um papel relevante e que estimule o interesse pela ciência entre os alunos.

Indicador 18. Tempo semanal de leitura nas diferentes etapas.

Nível de êxito. *Dedicar pelo menos três horas de leitura obrigatória no Ensino Fundamental e duas horas no Ensino Médio.*

Indicador 19. Frequência do uso do computador na escola pelos alunos.

Nível de êxito. *Conseguir que os professores e os alunos utilizem o computador no processo de ensino e aprendizagem de forma habitual em 2021.*

Indicador 20. Tempo semanal dedicado à educação artística nas escolas.

Nível de êxito. *Dedicar pelo menos três horas à Educação Artística no ensino fundamental e no ensino médio.*

Indicador 21. Percentual de professores de Educação Artística com titulação estabelecida.

Nível de êxito. *Conseguir que entre 30% e 70% dos professores de educação artística tenham em 2015 a titulação estabelecida e que entre 60% e 100% disponham dela em 2021.*

Indicador 22. Percentual de alunos que seguem formação científica ou técnica nos estudos pós-obrigatórios.

Nível de êxito. *Aumento da escolha dos estudos científicos e técnicos pelos alunos.*

Sexta meta geral. Aumentar a participação dos jovens no ensino médio, técnico-profissionalizante e universitário.

Meta específica 16. Aumentar o número de jovens que concluem o Ensino Médio.

Indicador 23. Percentual de alunos que concluem o Ensino Médio.

Nível de êxito. *Situar as taxas de conclusão do Ensino Médio entre 40% e 70% em 2015 e entre 60% e 90% em 2021.*

Meta específica 17. Aumentar o acesso ao Ensino Técnico-profissionalizante e à Universidade.

Indicador 24. Percentual de alunos de minorias étnicas, populações nativas e afro-descendentes que realizam estudos de ETP e universitários.

Nível de êxito. *Aumento anual de 2% dos alunos de minorias étnicas, populações nativas e afro-descendentes que têm acesso a ETP e de 1% dos que ingressam na Universidade.*

Sétima meta geral. Favorecer a conexão entre a educação e o emprego por meio da educação técnico-profissional.

Meta específica 18. Melhorar e adaptar o desenho da educação técnico-profissional de acordo com as demandas de trabalho.

Indicador 25. Percentual de carreiras técnico-profissionais cujos currículos são desenhados por competências, considerando a demanda do mercado de trabalho.

Nível de êxito. *Entre 20% e 70% dos centros de formação técnico-profissional organizam as carreiras em função das competências a partir da demanda do mercado de trabalho em 2015, e entre 50% e 100% em 2021.*

Indicador 26. Percentual de alunos que realizam estágios nas empresas.

Nível de êxito. *Conseguir que entre 30% e 70% dos alunos de educação técnico-profissional realizem estágios nas empresas ou instituições de trabalho em 2015 e que entre 70% e 100% o façam em 2021.*

Meta específica 19. Aumentar os níveis de inserção dos jovens egressos do ensino técnico-profissional no mercado de trabalho.

Indicador 27. Percentual de jovens procedentes da ETP que conseguem emprego ao finalizar seus estudos em áreas relacionadas com sua capacitação.

Nível de êxito. *Conseguir uma inserção no mercado de trabalho conforme a formação obtida entre 30% e 60% dos egressos da ETP em 2015 e entre 50% e 75% em 2021.*

Oitava meta geral. Oferecer a todas as pessoas oportunidades de educação ao longo de toda a vida.

Meta específica 20. Garantir o acesso à educação das pessoas jovens e adultas com maiores desvantagens e necessidades.

Indicador 28. Percentual da população alfabetizada.

Nível de êxito. *Situar a taxa de alfabetização na região acima de 95% antes de 2015.*

Indicador 29. Percentual de pessoas jovens e adultas recém-alfabetizadas que continuam estudando.

Nível de êxito. *Assegurar que entre 30% e 70% das pessoas jovens e adultas recém-alfabetizadas continuem cursando estudos equivalentes à educação básica.*

Meta específica 21. Aumentar a participação dos jovens e adultos em programas de formação continuada presencial e a distância.

Indicador 30. Percentual de jovens e adultos que participam de programas de formação e capacitação continuada presencial e a distância.

Nível de êxito. *10% das pessoas jovens e adultas participam em algum curso de formação em 2015 e 20% em 2021 nas quatro semanas anteriores à data de realização da pesquisa correspondente.*

Nona meta geral. Fortalecer a profissão docente.

Meta específica 22. Melhorar a formação inicial dos professores do ensino fundamental e médio.

Indicador 31. Percentual de titulações de formação inicial docente com certificação oficial de qualidade.

Nível de êxito. *Pelo menos entre 20% e 50% em 2015 e entre 50% e 100% em 2021 das titulações de formação inicial serão certificadas.*

Indicador 32. Percentual de professores do ensino fundamental com formação especializada em docência superior em nível CINE 3, e percentual de professores do ensino médio com formação universitária e pedagógica.

Nível de êxito. *Pelo menos entre 40% e 80% de cada um dos grupos de professores em 2015, e entre 70% e 100% em 2021.*

Meta específica 23. Favorecer a capacitação continuada e o desenvolvimento da carreira profissional dos docentes.

Indicador 33. Percentual de centros escolares e de docentes que participam em programas de formação continuada e de inovação educacional.

Nível de êxito. *Pelo menos 20% das escolas e dos professores participam em programas de formação continuada e de inovação educacional em 2015 e pelo menos 35% em 2021.*

Décima meta geral. Ampliar o espaço ibero-americano do conhecimento e fortalecer a pesquisa científica.

Meta específica 24. Apoiar a criação de redes universitárias para a oferta de pós-graduações, a mobilidade de estudantes e pesquisadores e a colaboração de pesquisadores ibero-americanos, que trabalham fora da região.

Indicador 34. Percentual de bolsas de intercâmbio dos estudantes e pesquisadores entre os países ibero-americanos.

Nível de êxito. *Conseguir em 2015 que as bolsas de intercâmbio de estudantes e pesquisadores em toda a região beneficiem 8.000 alunos e em 2021 a 20.000 alunos.*

Meta específica 25. Reforçar a pesquisa científica e tecnológica e a inovação na região

Indicador 35. Percentual de pesquisadores em período integral.

Nível de êxito. *Conseguir para o ano de 2015 que o número de pesquisadores em igualdade de período integral, esteja situado entre 0,5% e 3,5 % da população economicamente ativa e que em 2021 alcance entre 0,7 e 3,8 %.*

Indicador 36. Percentual de investimento em I+D na região em relação ao PIB.

Nível de êxito. *Conseguir que em 2015 o percentual de investimento do PIB em I+D esteja entre 0,3% e 1,4% do PIB (média da região em 0,93%) e que em 2021, alcance entre 0,4% a 1,6 % (media da região em 1,05%).*

Décima - primeira meta geral. Investir mais e investir melhor.

Meta específica 26. Aumentar o esforço econômico de cada país para o alcance das Metas 2021.

Indicador 37. Elaboração de um plano de financiamento para cada país no ano de 2012 para alcançar as Metas e atualizá-lo periodicamente.

Nível de êxito. *Aprovar um plano em cada país, avaliá-lo e adaptá-lo a cada três anos.*

Meta específica 27. Aumentar a solidariedade internacional com os países que manifestam maiores dificuldades.

Indicador 38. Criar um Fundo Internacional Solidário para a Coesão Educacional no ano 2010 com um plano de ação até 2021.

Nível de êxito. *Criar o Fundo Internacional Solidário e conseguir que este contribua com 20% a 40% do que os países e as regiões com maior atraso educacional, necessitam para o cumprimento das Metas.*

Capítulo 7

UM COMPROMISSO PARA AVANÇAR JUNTOS: OS PROGRAMAS DE AÇÃO COMPARTILHADOS

O cumprimento das Metas 2021 exige não só o esforço sustentado de cada um dos países, mas também seu apoio solidário e o incentivo para criar um conjunto de programas que facilitem o êxito das principais Metas. Os dez programas propostos a seguir, constituem as linhas básicas do programa de cooperação da OEI, que em grande medida coincidem com boa parte dos objetivos dos diferentes Organismos Internacionais presentes na região.

Pretende-se, portanto, que no seu desenvolvimento participem de maneira coordenada os Ministérios responsáveis de cada país, as instituições interessadas, os grupos de especialistas ibero-americanos, as redes de escolas e de professores inovadores e todos aqueles grupos sociais que podem enriquecê-los e ampliá-los. Trata-se, definitivamente, que os países comprometidos com as Metas Educativas 2021 percebam o apoio solidário dos demais países e sintam-se partícipes de um ambicioso projeto educacional ibero-americano.

1. Programa de apoio à governabilidade das instituições educativas, à consecução de pactos educativos e ao desenvolvimento de programas sociais e educativos integrais

O objetivo deste programa é cooperar, principalmente, com os Ministérios de Educação a fim de assegurar a governabilidade do sistema público educativo, o equilíbrio entre as atribuições centrais e aquelas que foram descentralizadas e a autonomia progressiva das escolas.

Não há dúvidas de que a coordenação política e social das políticas públicas é uma garantia de êxito. Por isso, as estratégias de participação, debate e construção de consensos e de acordos são fundamentais para garantir o alcance dos objetivos propostos.

Neste processo e para conseguir melhorar a qualidade e a igualdade educacional, é necessário o desenho de programas intersetoriais nos quais diversas instituições públicas possam atuar, de forma coordenada. É igualmente imprescindível o desenvolvimento de políticas integrais que abordem os problemas sociais, culturais e familiares que estão na origem do insuficiente desempenho educacional, de um número significativo de escolas e de alunos.

Metas

- Assessorar os Ministérios de Educação em suas políticas de reformas educacional.
- Oferecer orientações sobre os processos mais adequados para serem colocados em prática.
- Formular propostas que favoreçam a participação de novos atores sociais na ação educadora.
- Contribuir à obtenção de acordos políticos e sociais que mobilizem a sociedade em torno dos objetivos educativos.
- Impulsionar programas intersetoriais e políticas integrais que abordem, de maneira sistêmica, a mudança e a melhoria da educação.

Estratégias

- Prestar apoio técnico aos Ministérios de Educação na gestão de seus sistemas educacionais e nos processos de descentralização e de adoção de decisões.
- Desenvolver iniciativas que favoreçam a participação dos diferentes setores sociais na melhoria da educação.

- Colaborar na obtenção de acordos educacionais com os setores políticos e sociais de cada país.
- Apoiar a elaboração de programas de ação integrados.
- Estabelecer acordos para o trabalho neste campo com as organizações que trabalham na área.

Linhas de ação

- Fortalecer a Comissão Assessora de Especialistas em Reformas e Qualidade do Ensino ao serviço dos países e das metas estabelecidas.
- Começar iniciativas concretas com diversas Universidades e Ministérios de Educação para favorecer a participação dos alunos universitários em programas de melhoria da educação.
- Desenhar com os Ministérios de Educação dos países interessados, e outros organismos públicos, alguns projetos integrados e intersetoriais, ou reforçar os já existentes.
- Convocar uma reunião anual de especialistas responsáveis pela educação dos países para que apresentem e debatam experiências exitosas relacionadas com essas Metas.
- Desenvolver um curso de formação especializada sobre políticas públicas no marco do Centro de Altos Estudos Universitários.

2. Programa de atenção da educação à diversidade dos alunos e aos grupos com maior risco de exclusão

Este programa desenha-se com um duplo objetivo. Em primeiro lugar, inserir na organização dos sistemas educacionais, no funcionamento das escolas e na prática docente, a realidade heterogênea de ensino, as exigências da diversidade de escolas e de alunos e a importância de que se desenvolvam políticas atentas à diversidade e que possam compensar suas insuficiências iniciais. Em segundo lugar, apoiar de maneira especial às comunidades de alunos mais vulneráveis: aqueles que formam parte das minorias étnicas, das populações nativas e dos afro-descendentes, os que se encontram em condições sociais desfavoráveis, as meninas e as jovens, os que se escolarizam fora de seus países de origem por motivo da emigração de suas famílias ou os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais associadas às condições de deficiência.

As iniciativas contempladas neste programa se estendem também aos demais programas elaborados para apoiar os países na obtenção das Metas 2021. Na atenção da educação à infância, no acesso à educação básica e secundária ou nos recursos e apoios às escolas que escolarizam de forma majoritária estes alunos, está presente uma sensibilidade especial para com estas comunidades de alunos. No entanto, considera-se necessário estabelecer um programa específico para dar força e visibilidade a um dos desafios mais importantes para garantir a igualdade educacional.

Metas

- Incluir os conteúdos culturais e lingüísticos próprios das culturas indígenas e afro-descendentes nas escolas e nas aulas.
- Dar apoio integral aos estudantes de minorias étnicas, de populações nativas e afro-descendentes para que comecem e concluam estudos de ETP e universitários.
- Assegurar a igualdade de gênero ao longo de todo o sistema educacional.
- Cuidar de forma especial da educação dos alunos imigrantes ou daqueles que permanecem em seu país, mas cujos pais emigraram.
- Fortalecer as políticas que conduzam à inclusão educacional de meninos e de jovens.

Estratégias

- Fortalecer o Instituto para o Desenvolvimento e a Inovação Educativa na Guatemala para o êxito de experiências enriquecedoras na educação das minorias étnicas e das populações nativas.
- Fortalecer o Instituto para o Desenvolvimento e a Inovação Educativa no Panamá para o apoio de políticas e programas inclusivos.
- Impulsionar o Instituto de Desenvolvimento e Inovação Educativa na Espanha para conhecer e avaliar a situação social e educacional das famílias imigrantes e de seus filhos em idade escolar.
- Instituir uma aliança estável com as organizações internacionais com maior presença na região nestes temas, especialmente com OREALC-UNESCO.

Linhas de ação

- Colaborar na elaboração de conteúdos educativos próprios das culturas indígenas e afro-descendentes.
- Desenvolver um programa específico para a formação de professores indígenas e afro-descendentes por meio de bolsas, apoio familiar e orientação pessoal.
- Criar um prêmio ibero-americano para as escolas que desenvolvam programas bem sucedidos, no que se refere à igualdade de gênero.
- Criar uma rede de escolas inclusivas.
- Desenvolver um curso de formação especializada sobre inclusão educacional no marco do Centro de Altos Estudos Universitários.

3. Programa de atenção integral à primeira infância

Se a pobreza afeta de maneira grave o conjunto da população ibero-americana, parece incidir, especialmente, na infância, posto que mais da metade das crianças da região sofrem seus efeitos. A pobreza infantil está, freqüentemente, associada à falta de condições de moradia, de saúde e de alimentação, o que limita o desenvolvimento das crianças que vivem nesta situação. A emigração do campo para as cidades, o deslocamento das famílias por razões de conflito bélico, e o abandono do país em busca de novas oportunidades, gera novos problemas de integração social e, ocasionalmente, agrava os problemas da infância.

A atenção à infância e a superação de suas condições negativas de vida são requisitos imprescindíveis para conseguir um melhor desenvolvimento das pessoas e uma garantia para sua evolução educacional e social posterior. É importante levar em consideração que é nos primeiros anos de vida que se estabelecem as bases neurológicas e de amadurecimento do desenvolvimento, o qual é necessário garantir as condições básicas de alimentação e de saúde, o fornecimento de estímulos variados, e a incorporação progressiva das crianças nos centros educacionais que contribuam, junto com a família, ao seu desenvolvimento e ao seu aprendizado.

Metas

- Sensibilizar a sociedade sobre os direitos da infância e contribuir à erradicação do trabalho infantil.
- Apoiar o desenvolvimento de políticas sociais e educacionais integrais.
- Colaborar com os Ministérios de Educação para melhorar a oferta de educação infantil.
- Elaborar um sistema integral de indicadores sobre a infância.

Estratégias

- Potencializar o Instituto para o Desenvolvimento e a Inovação Educativa especializado em Direitos da Infância em Bogotá.
- Fortalecer o Instituto para o Desenvolvimento e Inovação Educativa especializado em Educação Infantil com sede na Guatemala.
- Desenvolver acordos estáveis com as organizações que trabalham no campo da infância, em especial com o UNICEF.
- Elaborar modelos variados para a atenção da educação na primeira infância.
- Desenvolver modelos de participação das famílias na educação dos seus filhos pequenos.

Linhas de ação

- Elaborar um índice de cumprimento dos direitos da primeira infância.
- Realizar e difundir um relatório Ibero-americano bianual sobre a situação da primeira infância na região.
- Criar uma base de dados especializada em infância.
- Desenvolver programas de educação infantil nos quais a arte e o jogo tenham uma função principal.
- Desenvolver um curso especializado no marco do Centro de Altos Estudos Universitários para a formação das pessoas que trabalham neste campo sem formação suficiente.

4. Programa de melhoria da qualidade da educação

Conseguir uma educação de qualidade para todos os alunos é um dos objetivos presentes em praticamente todas as metas formuladas no presente documento. No fundo, melhorar a qualidade da educação é melhorar o sistema educacional, o funcionamento das escolas, a preparação e o trabalho dos professores, a colaboração das famílias e a aprendizagem dos alunos, quer dizer, do conjunto da educação escolar.

Ante a impossibilidade de abordar todos os componentes da qualidade da educação, foram selecionados quatro fatores considerados de especial relevância: a prevenção do fracasso escolar, o apoio à leitura e às bibliotecas escolares, a implementação das tecnologias da informação nas escolas e a avaliação das próprias escolas.

Metas

- Reduzir a repetência de curso e o abandono escolar prematuro.
- Apoiar as iniciativas dos países para incrementar as escolas de tempo integral.
- Favorecer a criação de bibliotecas nas escolas e a criação de comunidades escolares de leitores.
- Dar apoio aos Ministérios nas políticas de incorporação das novas tecnologias da informação no ensino.
- Elaborar um sistema integrado de indicadores sociais e educativos para o conjunto da região, em colaboração com os organismos também comprometidos com este objetivo.
- Contribuir com o desenvolvimento de modelos de avaliação dos sistemas educacionais das escolas e do rendimento dos alunos.
- Fomentar a avaliação integral das escolas.

Estratégias

- Introduzir linhas de ações preventivas, em determinados países da região, para evitar o fracasso e o abandono escolar e eliminar os mecanismos que desencadeiam a repetição nas séries iniciais.
- Elaborar modelos de funcionamento para as bibliotecas escolares.
- Apoiar iniciativas inovadoras que incorporem a leitura nas diferentes matérias escolares.
- Fortalecer o Instituto de Desenvolvimento e Inovação Educativa especializada na incorporação das tecnologias da informação, com sede em São Paulo.
- Desenvolver modelos integrais de avaliação dos sistemas educacionais e das escolas.
- Colaborar nas avaliações internacionais que se aplicam aos países da região.
- Estabelecer relações com as instituições internacionais que trabalham no campo dos indicadores e de avaliação, especialmente o IIFE de Buenos Aires, o Laboratório de OREALC e a IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

Linhas de ação

- Desenvolver programas de atuação para a prevenção de fracasso escolar e a redução da repetência em alguns países da região, e que levem em consideração os diferentes fatores que interferem no processo.
- Realizar estudos sobre o funcionamento das bibliotecas escolares.
- Estimular experiências que incorporem a leitura e as bibliotecas escolares no aprendizado dos alunos.
- Elaborar um sistema de indicadores sobre o uso das tecnologias da informação nos países da região.
- Apoiar as redes de portais educativos (RELPE).
- Desenvolver um curso especializado sobre indicadores educativos e outro sobre avaliação educacional no marco do Centro de Altos Estudos Universitários.
- Elaborar e difundir modelos de avaliação e de supervisão das escolas e dos professores.
- Contribuir para a difusão, análise e interpretação das avaliações internacionais.

5. Programa de educação técnico-profissional

A formação profissional constitui um instrumento imprescindível para melhorar a qualificação profissional dos trabalhadores e, como consequência disto, para melhorar a sua empregabilidade e a competitividade das empresas e dos sistemas produtivos. O programa pretende cooperar na definição de modelos do sistema de qualificações e formação profissional que, sem prejuízo das especificidades de cada país, possam servir como marco orientador e de convergência das políticas de reformas desenvolvidas nos países da região.

O programa se fundamenta em três princípios básicos: a utilização de um enfoque intersetorial, que integre tanto a política educacional quanto a política de fomento ao emprego, como as outras políticas setoriais e de cooperação iniciadas na região; a cooperação e acordo de um amplo leque de agendas e de instituições do setor público e privado, nacionais e internacionais, que interfira na realidade, em maior ou menor medida, na elaboração e na execução destas políticas; e na concentração das ações, principalmente nas áreas rurais e urbano-marginais da região, nas que existe maior incidência da pobreza e falta de opções para a preparação e a inserção profissional.

Metas

- Promover em todos os estados membros da OEI o desenvolvimento institucional de políticas de reformas e modernização da formação técnico-profissional.
- Definir e propor modelos de qualificações e formação profissionais, construídos com objetivos comuns a partir da diversidade de cada país.
- Promover o estabelecimento de um sistema compartilhado de reconhecimento, avaliação e legitimidade da competência das pessoas trabalhadoras.
- Promover a inserção laboral das pessoas com maiores dificuldades de integração social, em especial aquelas que estejam em programas de alfabetização e educação básica de pessoas jovens e adultas.
- Fomentar o desenvolvimento das competências empreendedoras dos alunos, para favorecer a sua inserção laboral.

Estratégias

- Elaborar relatórios relativos às questões mais relevantes propostas sobre os sistemas de qualificações e educação técnico-profissional dos países ibero-americanos.
- Realizar um diagnóstico sobre os sistemas nacionais de qualificações e de educação técnico-profissional aos países que solicitarem.
- Estabelecer relações com o Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento na Formação Profissional (CINTERFOR/OIT) e o Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional da União Europeia (CEDEFOP/EU).
- Elaborar e compartilhar cursos de formação para as equipes responsáveis pela implementação das reformas da educação técnico-profissional nos países.
- Desenvolver experiências de formação ocupacional que favoreçam a integração laboral das pessoas com maior risco de exclusão social.
- Elaborar materiais e impulsionar redes de experiências para o desenvolvimento das competências empreendedoras dos alunos.

Linhas de ação

- Fortalecer a Comissão Assessora de Especialistas Ibero-americanos para a Formação Técnico-Profissional.
- Elaborar os documentos relativos sobre os sistemas de qualificações e formação profissional.
- Oferecer um curso especializado de formação no marco do Centro de Altos Estudos Universitários para a qualificação de equipes responsáveis das políticas de reforma.
- Oferecer aos países a realização de auditorias sobre os sistemas de qualificações e formação profissional.
- Desenvolver iniciativas em determinados países para a formação ocupacional e a inserção de jovens com maior risco de exclusão social.
- Realizar projetos de formação empreendedora para que os participantes adquiram as competências que lhes permitam desenvolver este tipo de iniciativa, e estimulem seu interesse pela atividade empresarial cooperativa.

6. Programa de educação de valores e para a cidadania

Uma das finalidades da OEI é impulsionar a educação para a cidadania que contribua para reforçar os valores democráticos e solidários em toda a sociedade ibero-americana. Não se trata somente de alunos receberem aulas teóricas sobre educação cívica, mas também que vivam em ambientes escolares plurais,

participativos e eqüitativos e que encontrem uma oferta educacional capaz de prepará-los para o exercício futuro de seus direitos e deveres cívicos.

É preciso, portanto, fomentar a participação no âmbito escolar e propiciar um clima satisfatório que ajude os alunos a viverem juntos e a serem tolerantes e solidários. Para conseguí-lo, é preciso promover inovações e encontrar estratégias que sejam atrativas para os alunos e lhes permitam viver com satisfação o exercício dos valores. A partir desta perspectiva, a educação artística e o esporte podem se converter em instrumentos importantes para a educação de valores, o conhecimento dos outros, o respeito das diferenças e o trabalho em equipe.

Metas

- Assessorar os Ministérios de Educação sobre a educação em valores e sobre a cidadania responsável.
- Situar a cultura da paz, o respeito ao meio ambiente, o esporte, a arte e a saúde estão entre os temas preferidos da educação de valores.
- Prestar uma especial atenção para conseguir a igualdade de gênero nas escolas e superar os estereótipos ligados ao gênero dos alunos e das alunas.

Estratégias

- Reforçar o trabalho do Instituto para o Desenvolvimento e a Inovação Educativa especializada em valores, com sede no México.
- Oferecer assistência técnica aos Ministérios de Educação sobre as políticas referidas à educação de valores.
- Promover em todos os países o desenvolvimento de políticas educacionais que evitem qualquer discriminação por razão de gênero.
- Incorporar a prática desportiva nos projetos de educação de valores.
- Impulsionar experiências inovadoras sobre a cultura da paz e sobre o respeito ao meio ambiente.

Linhas de ação

- Reforçar as tarefas do grupo de especialistas ibero-americanos em educação, e em valores e cidadania.
- Desenvolver um curso especializado sobre educação de valores no marco do Centro de Altos Estudos Universitários da OEI.
- Elaborar relatórios sobre a situação da igualdade de oportunidades e direitos dos meninos e das meninas nos sistemas educacionais ibero-americanos.
- Colaborar na criação e funcionamento de uma rede de instituições educacionais que tenham como objetivo prioritário o desenvolvimento de políticas para a igualdade de gênero.
- Desenvolver programas que fomentem a prática esportiva como meio para o desenvolvimento dos valores.
- Apoiar a criação de um prêmio ibero-americano de Educação em Direitos Humanos.
- Fortalecer o papel da educação artística para fomentar o conhecimento de diferentes expressões e culturas, e avançar para uma cidadania multicultural.

7. Programa de alfabetização e educação ao longo da vida

O primeiro objetivo deste programa é universalizar a alfabetização na Ibero-América e oferecer à população jovem e adulta oportunidades suficientes de educação ao longo de toda a sua vida. Ao cumprir este objetivo se estará assegurando o exercício de um direito fundamental, como o acesso à educação, a todos e, muito especialmente, aos mais desfavorecidos.

Como segundo objetivo pretende-se tornar possível uma profunda renovação, qualificação e diversificação dos programas e projetos de educação ao longo de toda a vida que forem implementados na região, assim como reforçar o compromisso político a favor desta ação educativa que conta com um valor estratégico para o desenvolvimento compartilhado do conhecimento, para promover a equidade e para conseguir a maior participação social possível nos processos de desenvolvimento nacionais e regionais, e na melhoria dos níveis de coesão social.

Assim sendo, este programa deve ser valorizado como um instrumento-chave na luta contra a pobreza, e apoio à inclusão dos mais desfavorecidos. Seja por meio de projetos operacionais de cooperação que fortalecerão as políticas nacionais, como por ações específicas dirigidas às mulheres, às populações indígenas, os afro-descendentes e para as pessoas em situação de privação da liberdade.

Metas

- Universalizar a alfabetização na Ibero-América e oferecer, a toda a população jovem e adulta, a possibilidade de concluir sua educação básica e dar continuidade à sua formação ao longo da vida.
- Construir na região uma visão, conceito e desenvolvimentos renovados e ampliados da alfabetização e a educação ao longo de toda a vida.
- Contribuir para o êxito de acordos políticos e sociais, com seus correspondentes compromissos financeiros, para tornar possível o cumprimento dos objetivos deste programa.
- Impulsionar, e neste caso executar, programas e projetos específicos para reforçar políticas nacionais e prestar atenção específica aos grupos com necessidades e carências especiais.
- Apoiar um plano para a prevenção do analfabetismo por meio da redução de reprovação e do abandono escolar.

Estratégias

- Prestar apoio aos Ministérios de Educação na formulação, gestão, monitoramento e avaliação dos Planos Nacionais de alfabetização e educação ao longo de toda a vida.
- Fortalecer a Comissão Assessora de Especialistas em Alfabetização e Educação ao longo da vida da OEI, assim como o Instituto para o Desenvolvimento e Inovação Educativa (IDIE) do Paraguai, especializado em Educação Permanente, como instrumentos estratégicos para a criação de conhecimento e renovação pedagógica, metodológica e didática.
- Realizar campanhas de sensibilização, divulgação e promoção da educação ao longo da vida, assegurando a mais ampla participação social, política e de outras Organizações Internacionais.
- Apoiar a inovação metodológica nesta matéria através da pesquisa, do intercâmbio de experiências, da incorporação de novas tecnologias e da diversificação de conteúdos, para poder responder às novas e crescentes demandas de capacitação dos jovens e adultos da Ibero-América.

Linhas de ação

- Elaborar um sistema para o monitoramento e avaliação do cumprimento dos objetivos nacionais e regionais em matéria de alfabetização e educação ao longo da vida.
- Realizar projetos intensivos de alfabetização e educação permanente em diferentes países, que possam servir de exemplo e de reforço aos planos nacionais, assim como ações específicas dirigidas aos grupos vulneráveis ou tradicionalmente desassistidos, no que se refere às características da população, aos seus contextos e às diferentes metodologias escolhidas.

- Oferecer um curso especializado, no marco do Centro dos Altos Estudos Universitários, para a formação e especialização de responsáveis de políticas e programas de alfabetização e educação ao longo da vida.
- Promover encontros periódicos com responsáveis governamentais e não governamentais, tanto setoriais como intersetoriais, para promover iniciativas de coordenação e apoio a este programa e ao cumprimento de suas metas.

8. Programa para o desenvolvimento profissional dos docentes

A formação e o desempenho dos docentes são, sem dúvida, fatores-chave para a melhoria da qualidade de ensino. Não são elementos isolados, que podem ser abordados de maneira independente, mas que, muito pelo contrário, são afetados pelo funcionamento de diversas instituições e pelas condições sociais, culturais e trabalhistas que exercem seu trabalho profissional. Daí a complexidade de se conseguir este objetivo e a necessidade de desenvolver enfoques sistêmicos para avançar na sua consecução.

Neste processo, o papel das Universidades e das instituições responsáveis da formação dos docentes é fundamental. Por isso, garantir a qualidade dos seus processos de formação, é uma estratégia com inquestionáveis repercussões positivas. Também é necessário viabilizar os sistemas de acesso à função docente, pela supervisão e o apoio durante os primeiros anos de serviço, melhorar as condições de trabalho dos docentes, principalmente daqueles que exercem sua função em contextos sociais mais desfavorecidos, e por desenhar um sistema de incentivos profissionais que sirva de estímulo para a formação continuada, para o melhor desempenho do trabalho e para a inovação.

Metas

- Colaborar com os países e com as agências de certificação da qualidade do ensino para que toda a oferta de formação do docente, obtenha a certificação correspondente.
- Contribuir para melhorar os sistemas de acesso à profissão de docente e o apoio aos professores iniciantes.
- Colaborar no desenho de modelos para a formação em exercício dos professores e para o seu desenvolvimento profissional.

Estratégias

- Estabelecer um acordo de colaboração com a Rede Ibero-americana de Certificação da Qualidade da Educação Superior (*Red Iberoamericana de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior - RIACES*).
- Incentivar projetos inovadores para apoiar professores iniciantes.
- Elaborar modelos sobre o desenvolvimento profissional dos docentes.
- Acompanhar os processos de avaliação do docente que os países desenvolvem.

Linhas de ação

- Estimular o trabalho do grupo de especialistas, sobre Desenvolvimento Profissional dos Docentes, para o êxito das metas propostas.
- Desenvolver dois programas anuais em diferentes países para apoiar os professores iniciantes.
- Convocar um encontro anual para compartilhar as iniciativas dos países sobre formação inicial dos docentes.
- Colaborar com a RIACES para a certificação da formação inicial dos docentes.

9. Programa de educação artística, cultura e cidadania

O aprendizado da arte e da cultura nas escolas constitui uma das estratégias mais poderosas para a construção de uma cidadania intercultural. A presença da arte na educação, através da educação artística e através da educação pela arte, contribui com o desenvolvimento integral e pleno das crianças e dos jovens.

Trata-se de um desafio a ser desenvolvido, tanto no âmbito formal como no não formal, e cujos Ministérios da Educação e da Cultura devem responder de forma coordenada, junto com organismos e entidades vinculadas à sociedade civil, com o objetivo de gerar um espaço de apoio para a construção da cidadania cultural e a formação de públicos para as artes, ponto crítico da gestão da cultura em diversos países da região.

O desenvolvimento da capacidade criativa, a auto-estima, a disposição de aprender, a capacidade de trabalhar em equipe ou o pensamento abstrato, encontram na educação artística um espaço ideal através das artes, com objetivos de sensibilização, iniciação e expressão.

O programa tem a intenção de coordenar na Ibero-América as propostas contidas nas Conferências Mundiais e regionais convocadas pela UNESCO, na Conferência de Lisboa de 2006 e seu roteiro, e especialmente as recomendações e determinações provenientes do Congresso de Formação Artística e Cultural para a região da Ibero-América e do Caribe, celebrado em Medellín em 2007.

Metas

- Reforçar a relação existente entre a arte, a cultura e a educação para permitir o conhecimento e a valorização da diversidade cultural ibero-americana e propiciar o desenvolvimento das competências cidadãs.
- Favorecer a incorporação da cultura de cada país e a do conjunto da Ibero-América nos projetos educativos das escolas e facilitar o intercâmbio dos profissionais da educação, da arte e da cultura.
- Avançar no desenvolvimento da Carta Cultural Ibero-americana de acordo com os responsáveis dos Ministérios da Cultura.
- Identificar, fortalecer e fazer visíveis as práticas mais relevantes de educação artística na região.
- Colaborar com os Ministérios de Educação na elaboração do currículo de educação artística.
- Promover a formação do docente especialista e a dos formadores de formadores em educação artística.
- Incentivar a pesquisa em educação artística, promovendo a mobilidade, a formação de pós-graduação e a geração de sistemas de informação e redes entre os pesquisadores ibero-americanos.

Estratégias

- Promover a criação de um comitê interministerial de educação – cultura em cada país e definir processos de participação.
- Detectar boas práticas de educação artística que fomentem o exercício da cidadania na educação formal e não formal e fazê-las acessíveis a todos os interessados.
- Estimular Congressos Nacionais onde se apresentem as melhores experiências sobre Educação Artística, Cultura e Cidadania.
- Orientar na incorporação dos planos e programas educativos as linhas temáticas relacionadas com a expressão artística, e favorecer a presença dos profissionais do setor artístico no âmbito educacional.
- Elaborar modelos de formação do docente, que facilite a incorporação da educação artística nas escolas, e elaborar materiais educativos específicos para uso dos docentes.

- Elaborar materiais e produção artística e cultural dos países ibero-americanos que possam ser incorporados na educação dos alunos.
- Apoiar projetos de avaliação dos projetos de formação e dos programas de política educacional.

Linhas de ação

- Criar um banco de boas práticas em educação artística, cultura e cidadania.
- Oferecer um curso especializado de educação artística no marco do Centro de Altos Estudos Universitários da OEI.
- Desenvolver um programa específico para a formação de professores indígenas e afro-descendentes em educação artística através de bolsas, apoio familiar e orientação pessoal.
- Cooperar para a convocação de encontros nacionais e para um Congresso Ibero-americano sobre Arte, Cultura e Cidadania que se celebre a cada três anos em diferentes países da região.
- Elaborar uma coleção áudio-visual de experiências, assim como de materiais e recursos específicos que possam favorecer a formação inicial e permanente.
- Impulsionar redes de escolas nas quais a educação musical e artística, sejam um instrumento para a integração social e cultural.
- Criar um concurso ibero-americano que premie os melhores projetos escolares de ensino artístico e educação de valores.
- Estabelecer o "Dia Ibero-americano da educação artística e cultural para a cidadania".
- Apoio aos grupos de pesquisa ibero-americanos na educação artística.
- Geração de sistemas de informação e documentação da educação artística.
- Apoio aos projetos de avaliação dos países ou da região sobre a situação da educação artística ou sobre as competências dos alunos neste campo.
- Incorporação nos Observatórios Culturais das relações entre arte, educação e cultura.

10. Programa de dinamização do espaço ibero-americano do conhecimento

Este programa se enquadra no "Espaço Ibero-americano do Conhecimento", estabelecido por mandato das XV e XVI Conferências Ibero-americanas de Chefes de Estado e de Governo. Tem por objetivo o desenvolvimento de um espaço interativo e de colaboração nos âmbitos da educação superior e da pesquisa, como vetores do conhecimento científico e tecnológico, que devem estar articulados com a inovação e com o desenvolvimento. Assim, a educação superior e a pesquisa, de um lado, e o desenvolvimento tecnológico e a inovação, de outro, são considerados seus principais pilares.

Avançar na consolidação de um espaço compartilhado de educação superior e de pesquisa científica significa promover uma ferramenta privilegiada para incentivar processos concretos de integração nas regiões e entre os países, para favorecer a geração e distribuição do conhecimento relevante, assim como para garantir a formação de profissionais com uma visão e um sentido de pertencimento ibero-americano.

Para avançar na consolidação do Espaço Ibero-americano do Conhecimento, a Conferência Ibero-americana de Educação, reunida em Sonsonate (El Salvador) em maio de 2008, aprovou a criação do Centro de Altos Estudos Universitários da OEI. Seu objetivo geral consiste em contribuir para a construção do Espaço Ibero-americano do Conhecimento, para tentar o fortalecimento e melhorar a qualidade dos processos de modernização da educação, da ciência e da cultura, através da criação e o desenvolvimento de redes de formação e pesquisa interinstitucionais.

Um elemento fundamental para dinamizar o Espaço Ibero-americano do Conhecimento consiste em promover e apoiar as redes de pesquisa e de formação,

o que inclui o apoio ao intercâmbio de pesquisadores e estudantes. A formação de recursos humanos no terreno da ciência, pesquisa e a inovação deve se converter em objetivo não só nacional, mas ibero-americano.

Metas

- Promover a cooperação orientada à melhoria contínua de qualidade da educação superior.
- Potencializar os esforços que vêm sendo realizados para a conformação de redes de cooperação e intercâmbio acadêmico e pesquisador, como um meio eficaz para a construção do Espaço Ibero-americano do Conhecimento.
- Apoiar os organismos nacionais de Ciência e Tecnologia na elaboração de políticas nacionais de ciência, tecnologia e inovação.
- Promover a alfabetização científica e estimular nos jovens a vocação pelo estudo das ciências e a tecnologia, e também a autonomia de discernimento e um sentido de responsabilidade crítica.
- Desenvolver e reforçar as capacidades científicas e tecnológicas dos países ibero-americanos, e os recursos humanos de alta qualificação.

Estratégias

- Desenvolver o Centro de Altos Estudos Universitários da OEI como instrumento de dinamização do Espaço Ibero-americano do Conhecimento.
- Potencializar o funcionamento do Observatório da Ciência, da Tecnologia e a Sociedade na Ibero-América.
- Realizar e consolidar um sistema de intercâmbio de estudantes universitários, com reconhecimento de estudos, de pesquisadores e de docentes universitários entre os países ibero-americanos.
- Desenvolver um sistema de bolsas para a mobilidade universitária.
- Criar espaços de interação e colaboração entre universidades, centros de pesquisa, empresas e organizações sociais para a geração, transmissão e transferência do conhecimento.
- Formar e informar os organismos nacionais de Ciência e Tecnologia em gestão e administração de políticas em ciência, tecnologia e inovação.
- Assessorar na elaboração e realização de ações voltadas à promoção de vocações científicas entre os estudantes do ensino médio, em coordenação com as políticas educacionais.

Linhas de ação

- Desenvolver o programa de bolsas Pablo Neruda para o intercâmbio de docentes e de estudantes universitários.
- Estabelecer mecanismos de coordenação estável entre as organizações e instituições que colaboram no desenvolvimento do intercâmbio universitário.
- Fomentar a criação e o desenvolvimento de redes interuniversitárias de excelência, que ofereçam cursos semipresenciais de pós-graduação e que desenvolvam projetos de cooperação em pesquisa, desenvolvimento e inovação.
- Reforçar o funcionamento de RIACES e sua colaboração com as organizações nacionais de certificação e avaliação da qualidade da educação superior.
- Realizar estudos sobre a percepção social da ciência e das capacidades dos países ibero-americanos nas áreas da ciência básica, em disciplinas emergentes e em áreas de forte impacto.
- Oferecer cursos dirigidos a funcionários públicos das diferentes administrações nas áreas da ciência, tecnologia e inovação, através das Escolas Especializadas do Centro de Altos Estudos Universitários.

Capítulo 8

O FINANCIAMENTO DAS METAS 2021. UM ESFORÇO SOLIDÁRIO PARA INVESTIR MAIS E MELHOR.

As propostas formuladas no presente documento não pretendem ser uma exigência aos países, sem considerar sua situação específica e o esforço econômico que vai lhes exigir para seu êxito no prazo estabelecido. Ao contrário, a partir das condições que cada país se desenvolve, como foi exposto no segundo capítulo, e nas metas que foram traçadas para cada realidade, como se observa no terceiro capítulo.

Ao mesmo tempo, pretende-se que os países tenham a vontade coletiva de trabalharem juntos e de se ajudar mutuamente no alcance das metas propostas. Daí o compromisso de uma série de programas de ação compartilhados, que foram descritos no capítulo anterior. E também, a vontade de aumentar a solidariedade internacional com os países com maiores dificuldades e a proposta de criar um Fundo Internacional Solidário para a Coesão Educativa.

Estas iniciativas necessárias não evitam a importância de realizar o estudo do custo econômico das metas propostas para toda a região e sua concretização para cada país. É um estudo que exige um acordo inicial sobre as metas propostas, seus indicadores e seus níveis de êxito para proceder depois, com tempo suficiente, ao cálculo do financiamento necessário. Parece, pois, conveniente, avançar neste acordo antes de abordar o financiamento das metas.

No entanto, os trabalhos preliminares da OEI para estabelecer o custo de uma das metas emblemáticas para a educação ibero-americana, conseguir a superação do analfabetismo em 2015, permitem apresentar um exemplo do que poderia ser o estudo do financiamento das diferentes metas que são apresentadas neste projeto. O texto a seguir, portanto, deve ser contemplado com esta perspectiva exemplificadora do trabalho que deverá ser realizado ao longo de 2009. Posteriormente, cada um dos países terá que estabelecer um plano de financiamento para o êxito das Metas em seu país e deverá acordar-se o Fundo Internacional Solidário que ajude os países e às regiões com maior atraso educacional no alcance das Metas.

Custos e financiamento do plano Ibero-americano de alfabetização

Aplicar e impulsionar o Plano Ibero-americano de Alfabetização implica, não somente em maiores recursos financeiros, mas também na utilização mais eficiente dos recursos econômicos e humanos disponíveis em níveis local, nacional e regional. Tais iniciativas e esforços criativos são necessários, para fazer bom uso dos recursos existentes e para mobilizar novos recursos de âmbito nacional e internacional.

Custos do Plano

Universalizar a alfabetização requer alguns custos fixos e outros que variam em função da população atendida. Os custos fixos correspondem ao funcionamento das estruturas de alfabetização e educação de pessoas jovens e adultas dos países. Estes custos não estão incluídos no Plano Ibero-americano de Alfabetização, pois são custos já declarados e financiados pelos países em seu trabalho habitual de alfabetização e educação de adultos. A estrutura existente hoje nos países é suficiente, na maioria dos casos, para empreender a superação do analfabetismo. Portanto, o Plano Ibero-americano de Alfabetização somente presumirá maiores custos provenientes da execução dos programas.

A população à qual se dirige o Plano são as pessoas jovens e adultas analfabetas na região (mais de 34 milhões de pessoas), às quais se deve acrescentar as pessoas que a cada ano ingressam nesta condição, mesmo que se leve em consideração que este contingente tenderá a decrescer na medida que progredir a universalização da alfabetização, a permanência escolar e a qualidade do ensino fundamental. Esta

população deveria incorporar-se a programas que contemplem a alfabetização inicial e a continuidade da educação, até a certificação da educação básica de jovens e adultos.

- A duração média destes programas na região é de três anos, um primeiro ano para a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo básico (alfabetização) e outros dois posteriores para aprofundar e ampliar as competências adquiridas até obter o certificado de educação básica para pessoas jovens e adultas.
- O custo médio per capita de cada ano é de 40 dólares, com a seguinte composição média desse custo:

Quadro 8.1

Distribuição média de custos dos programas de alfabetização

Facilitadores/Alfabetizadores	40%
Formação	20%
Materiais	20%
Continuidade	20%
Total	100%

Portanto, é possível dar uma idéia aproximada dos recursos necessários para superar o analfabetismo na região, utilizando uma cifra uniforme de 120 dólares por pessoa sem variações entre os países. Com estes cálculos, a superação do analfabetismo absoluto na Ibero-América no ano 2015, chegaria a 4 bilhões de dólares, o que implica num gasto anual médio de 450 milhões de dólares durante 9 anos (entre 2007 e 2015).

A partir desta estimativa de custos unitários e com a informação fornecida por cada país sobre a população analfabeta existente na atualidade, pode-se estimar os custos separados por países durante o próximo decênio segundo demonstra o *Quadro 8.2*²². Esta estimativa geral sobre os custos para universalizar a alfabetização, será complementada com uma análise detalhada dos custos em cada país.

Quadro 8.2

Custos aproximados para a alfabetização na Ibero-américa antes de 2015

PAÍS	População analfabeta	Recursos Totais necessários (USD)
ARGENTINA	730.038	87.604.560
BRASIL	14.654.000	1.758.480.000
BOLÍVIA	670.075	80.409.000
COLÔMBIA	2.476.502	297.180.240
COSTA RICA	133.087	15.970.440
CHILE	480.865	57.703.800
EQUADOR	672.478	80.697.360
EL SALVADOR	759.927	91.191.240

²² Cuba, Espanha, Portugal, Uruguai e Venezuela não constam no Quadro por já possuírem taxas de analfabetismo inferiores a 3%. Argentina consta porque, mesmo que suas taxas sejam também inferiores a 3%, há um plano específico dirigido a atender à população analfabeta que ainda resta no país.

GUATEMALA	1.817.596	218.111.520
HONDURAS	1.302.002	156.240.240
MÉXICO	5.747,813	689.737.560
NICARÁGUA	1.095.765	131.491.800
PANAMÁ	168.140	20.176.800
PARAGUAI	191.683	23.001.960
PERÚ	2.211.093	265.331.160
REPUBLICA DOMINICANA	736.698	88.403.760
Total	33.847.762	4.061.731.440

Fonte: OEI, a partir de custos médios dos programas atuais de alfabetização e educação básica dos países.

O cronograma de atenção à população de analfabetos seguiria, em geral, a seqüência modelo exposta abaixo:

Quadro 8.3

Quadro 4. Distribuição da população a ser atendida (em milhões)

	Total População a ser atendida	Alfabetização	II Ano de Educação Básica de Jovens e Adultos	III Ano de Educação Básica de Jovens e Adultos	TOTAL População atendida
	34				
1º ano		(1) →			
2º ano			→		
3º ano				→	
4º ano					
5º ano					
6º ano					
7º ano		→			
8º ano			→		
9º ano					34

(1) Cada conjunto de acesso ou de continuidade anual de educandos situa-se numa média de 4,85 milhões de adultos em toda a Ibero-América.

Financiamento do Plano

A estrutura financeira do Plano Ibero-americano de Alfabetização será composta por diferentes propostas. Em primeiro lugar, a procedente dos Estados, como primeiros responsáveis pela alfabetização de seus cidadãos no marco das suas políticas nacionais. Quando estes recursos não forem suficientes, se procurará complementá-los com recursos procedentes da cooperação internacional.

A gestão do financiamento interno é uma atividade própria dos responsáveis de cada país, assim como a busca de recursos de cooperação internacional, contará com a ampla colaboração da OEI e a SEGIB.

Financiamento nacional da alfabetização

Durante o ano de 2007, cada país fixará os custos para a superação do analfabetismo e determinará aqueles que pode assumir em relação ao orçamento da educação nacional e outros recursos internos. A diferença entre o custo do Plano de superação do analfabetismo do país e o financiamento nacional disponível permitirá calcular, em cada caso, especificamente, as necessidades externas de financiamento, por países e regiões.

Naturalmente, a situação da alfabetização em cada país já apresenta diferenças. Mesmo que o México e o Brasil sejam os países onde existam mais pessoas analfabetas e, portanto, onde o investimento necessário em cifras absolutas deverá ser maior, todavia, podemos considerar que as maiores percentagens de população analfabeta encontram-se na América Central, e que, nestes países o desafio será ainda maior.

Para analisar as perspectivas financeiras de universalizar a alfabetização nos países, nos ocuparemos de dois dados: de um lado, a origem nacional ou externa do financiamento atual da alfabetização em cada país e, do outro lado, se os planos nacionais atuais contemplam a universalização da alfabetização antes de 2015 ou se as suas metas são mais reduzidas. O *Quadro 5* mostra uma primeira aproximação às diferentes perspectivas de financiamento dos países segundo estas duas variáveis:

Quadro 8.4

Perspectivas financeiras da alfabetização

Financiamento	Financiamento nacional	QUADRANTE 1 <i>Não necessitarão recursos adicionais</i> Argentina, Brasil, Equador, Venezuela	QUADRANTE 2 <i>Há possibilidade de necessitarem recursos adicionais se ampliarem seus compromissos</i> Chile, Guatemala, México, Panamá, Uruguai
	Financiamento misto com recursos adicionais, internos	QUADRANTE 3 <i>Não necessitam recursos</i>	QUADRANTE 4 <i>Necessitarão maiores</i>

	ou externos	adicionais <i>Bolívia, Costa Rica, Paraguai</i>	<i>recursos, internos ou externos, se ampliarem seus compromissos</i> <i>Colômbia, El Salvador, Honduras, Nicarágua, Peru, República Dominicana.</i>
		Conta com um Plano que contempla a superação do analfabetismo antes de 2015.	As metas do Plano Nacional não alcançam a superação do analfabetismo antes de 2015.
		Plano Nacional de Alfabetização e Educação Básica de Jovens e Adultos.	

Fonte: OEI, a partir de planos nacionais de alfabetização dos países 2006.

Além do mais, a capacidade dos países para financiar a superação do analfabetismo também dependerá do nível e evolução do produto interno bruto nos próximos anos. E, principalmente, da parte que dele se destinar ao gasto público em educação e da porcentagem desse gasto destinado à alfabetização e à educação básica em cada país. De acordo com a vontade dos Governos ibero-americanos, de superar o analfabetismo na região, os Governos devem aumentar, progressivamente, a porcentagem do gasto em educação destinado à alfabetização e educação básica de pessoas jovens e adultas. Deve-se levar em consideração, que os compromissos internacionais²³ recomendam destinar pelo menos 3% do gasto educativo nacional em programas de alfabetização e educação básica de adultos, e que a média atual destinada pelos países é de apenas 1%.

Dado que as populações marcadas pelo analfabetismo são as mesmas que apresentam outras necessidades, é importante coordenar os programas de alfabetização com os investimentos públicos e as políticas de outras áreas tais como: o desenvolvimento rural, emprego, atenção às populações em risco de exclusão, gênero, saúde, etc. A integração dos programas de alfabetização nas estratégias de redução da pobreza é uma condição imprescindível para maximizar os recursos humanos e financeiros disponíveis, assim como para incrementar e melhorar seu impacto.

Recursos externos

A negociação e gestão do financiamento externo é uma atividade própria dos responsáveis de cada país. Nesta tarefa, a OEI e a SEGIB prestarão sua mais ampla cooperação na busca de recursos da cooperação internacional.

Entre as modalidades de financiamento mais adequadas dos planos nacionais encontram-se:

Troca de dívida pública externa por investimentos em educação. Este instrumento tem sido proposto com força crescente por alguns governos da região e acolhido nas últimas Conferências Ibero-americanas. O Governo espanhol e outros assinaram nos últimos anos convênios bilaterais com vários países.

²³ Declaração de Hamburgo, V CONFINTEA, 1997.

Apoio setorial à educação. Os governos nacionais, com o apoio das agências doadoras desenvolvem programas setoriais que contribuem para fortalecer as políticas de educação, e otimizar a distribuição de recursos no setor. Os programas setoriais devem incluir os seguintes componentes:

- Aprovar um documento de política setorial e um marco estratégico global.
- Um marco de gasto setorial a médio prazo e um orçamento anual.
- Um processo de coordenação entre os doadores do setor, liderado pelo governo.

Cooperação intergovernamental entre países ibero-americanos. Um exemplo, entre outros, desta cooperação é a que a Espanha vem desenvolvendo há mais de 10 anos com vários países ibero-americanos mediante os PAEBAs. Outro exemplo é a cooperação que Cuba desenvolveu com a Venezuela e a que ambos estão desenvolvendo, atualmente com a Bolívia, utilizando o método “Yo si puedo”.

Cooperação internacional triangular em educação Norte-Sul-Sul. Na reunião de Ministros de Educação do G8, realizada em Moscou em junho de 2006, o Governo Brasileiro apresentou uma nova forma de abordar a cooperação internacional em educação que foi aprovada e incluída no documento final da reunião. A proposta brasileira incorpora um formato triangular norte-sul-sul que envolve aos países doadores, países beneficiários de baixo ingressos (LDCs) e países em desenvolvimento, particularmente os chamados países do E-9 – atores-chave na iniciativa de Educação para Todos -, com tradição reconhecida e experiência em políticas e práticas educativas.

“Fast Track Initiative” ou Iniciativa por via rápida criada em 2002, por iniciativa do Banco Mundial para cumprir o Objetivo do Milênio de universalizar educação primária. Prevê a ampliação de seu âmbito de ação para a Alfabetização e Educação Básica de Adultos.

Gestão conjunta da busca de financiamento. Apresentação do Plano Ibero-americano de Alfabetização em seu conjunto para agências e organismos financiadores.

O financiamento internacional do Plano constrói-se sobre os seguintes elementos de eficácia e qualidade da ajuda externa, em conformidade com a Declaração de Paris sobre processos de apropriação e coordenação de políticas²⁴:

- Financiamento baseado no marco da iniciativa Educação para Todos (EPT) com metas concretas.
- Um marco regional que promove estratégias de longo prazo (2007-2015) controladas pelo país.
- Financiamento suficiente para conseguir os objetivos do Plano: a Ajuda externa necessária será calculada pelo déficit do financiamento estabelecido nos planos nacionais.
- Coordenação da ajuda: O Plano promoverá a coordenação da ajuda dos doadores para que nenhum país que necessite fique sem financiamento.
- Controle e avaliação da Ajuda: o Plano desenvolverá mecanismos que assegurem aos doadores que o destino da Ajuda é controlado e avaliado, para determinar seus resultados.

²⁴ Declaração de Paris sobre a Eficácia da Ajuda ao Desenvolvimento, -OCDE 2005.

<http://www.oecd.org/dataoecd/56/41/38604403.pdf>

Capítulo 9

O ACOMPANHAMENTO E A AVALIAÇÃO DAS METAS 2021 PARA A SUSTENTABILIDADE DOS ESFORÇOS

O esforço que deve se realizar para definir as metas educativas comuns para o ano 2021, detalhadas por meio de objetivos específicos e indicadores concretos, ficaria incompleto se não fosse acompanhado de algum sistema ou procedimento que permita realizar seu monitoramento e valorizar seu grau de resultado. Trata-se, por outro lado, de uma prática similar às que os países que definiram suas próprias metas e objetivos em matéria de educação estão realizando.

Efetivamente, a simples declaração sobre a vontade de alcançar determinadas metas não é suficiente, mas requer dar andamento a uma série de estratégias para aproximar-se delas. E criar um mecanismo de monitoramento para conhecer com rigor o lugar o qual cada país se situa, o progresso realizado e o que falta ser realizado. Além disso, contar com um sistema de indicadores da região é um fim em si mesmo, o qual se vêm trabalhando em diversas instâncias.

Portanto, parece razoável que a proposta da existência de metas educativas comuns para os países ibero-americanos, inclua um mecanismo de monitoramento e avaliação do seu cumprimento.

Assim entenderam os Ministros de Educação reunidos em El Salvador, quando na declaração final da Conferência, a qual acordaram incentivar o projeto das Metas Educativas 2021, e incluíram também o compromisso de avançar na elaboração de mecanismos de avaliação regional.

Critérios para o desenho da implementação do sistema de acompanhamento e avaliação

Qualquer proposta que se faça sobre o melhor sistema de continuidade e avaliação deve começar por especificar os critérios nos quais se baseia. Tendo em vista a intenção compartilhada de definir as Metas Educativas para 2021 e da experiência internacional existente neste campo, parece razoável propor os seguintes critérios para desenhar e implementar o sistema de acompanhamento e avaliação:

- Deve estabelecer-se sobre a confiança mútua: não se trata de nenhum país, organismo ou instituição converter-se em juiz dos demais. Trata-se do desenho de um procedimento que permita informar a todos, em que medida está se avançando em relação às metas que foram estabelecidas em comum. Para isso é necessário um mecanismo que prime pela confiança mútua e o qual exista uma organização e direção coletiva.
- Deve ser um sistema transparente: um dos principais desafios do mecanismo de monitoramento consiste na sua credibilidade, o que exige sua transparência. Trata-se de conseguir que os esforços realizados por todos sejam visíveis, de maneira que o quadro que se desenhe seja reconhecido como rigoroso e realista.
- Deve estar baseado no conhecimento científico e prático acumulado na região: não basta estabelecer um mecanismo cheio de boas intenções que não conte com uma sólida base de conhecimento. Existem na região instituições e pessoas suficientes para implementar um mecanismo rigoroso de acompanhamento.
- Deve aproveitar os esforços que os países vêm realizando: são muitos os países ibero-americanos que implementaram mecanismos de avaliação da qualidade da educação e do acompanhamento do cumprimento de seus próprios objetivos educacionais. E não se trata

aqui de duplicar estes esforços, mas de aproveitá-los ao máximo, na medida do possível.

- Deve adotar definições comuns: é importante que existam definições conceituais e operacionais comuns de cada uma das metas gerais e específicas e dos indicadores, para evitar que um esforço similar seja valorizado de forma diferente e em diferentes contextos.
- Deve estar adaptado à diversidade de situações dos países: não se trata de estabelecer níveis de êxito em todos os países, dada a disparidade de situações iniciais, como tampouco pode adaptar-se um mecanismo de acompanhamento que feche os olhos perante as diferenças. É necessário possibilitar a coexistência de metas comuns com um mecanismo de monitoramento adaptado à diversidade das situações.
- Deve corresponder aos esforços dos diversos organismos internacionais: não basta que se adotem definições comuns, é necessário assegurar que aquelas que sejam acordadas, sejam coerentes com as que estão aplicando os diversos organismos internacionais nos quais participam os países ibero-americanos, especialmente a UNESCO, a OCDE, a OEA e a OEI.

Principais produtos previstos do sistema de monitoramento e avaliação:

O sistema de acompanhamento e avaliação não constitui um fim em si mesmo, mas deve ser entendido muito mais como um instrumento, fundamental, para permitir alcançar as metas propostas. O principal objetivo deste sistema consiste em obter, processar e proporcionar uma informação rigorosa, veraz e relevante para conhecer o grau de avanço de tais metas. Portanto, torna-se indispensável especificar claramente os principais produtos que pretendem ser obtidos.

Entre os produtos que se espera obter por meio do sistema de acompanhamento e avaliação, destacam-se os seguintes:

- Relatórios periódicos de progresso, que incluam o nível de alcance das diversas metas gerais e específicas, e em cada um dos indicadores propostos, assim como a situação dos países em relação com cada um deles e a valorização do progresso realizado nas diversas áreas. Estes relatórios seriam o principal produto do processo de acompanhamento. Sua elaboração se daria a partir dos indicadores disponíveis, para o qual é necessário assegurar sua atualização. Para isto, será imprescindível contar com os trabalhos que desenvolve OREALC-UNESCO e SITEAL. Seu objetivo inicial deveria ser a elaboração e publicação deste relatório ibero-americano com uma periodicidade bienal, que deve contar com um mecanismo eficiente de produção e cálculo regular de indicadores. O relatório elaborado a cada dois anos seria discutido com os representantes dos países em caráter prévio à sua divulgação, com objetivo de assegurar sua exatidão e introduzir as notas explicativas necessárias. Uma vez completado este processo de consulta, o relatório teria caráter público.
- Relatórios específicos, temáticos, setoriais, sub-regionais ou de outro tipo, que ofereçam especial interesse para os países ibero-americanos. Sem necessidade de propor, em caráter prévio, uma relação completa dos relatórios previstos, cabe destacar que teriam especial relevância os relatórios relacionados com os diversos programas aprovados no centro das Conferências Ibero-americanas ou com os temas que tenham sido objeto de

discussão nas Conferências Ibero-americanas de Educação. A definição de cada um destes relatórios se realizaria nos órgãos de coordenação do sistema de acompanhamento e avaliação.

- Relatórios conjuntos que relacionem os avanços registrados nas Metas 2021 com outros projetos internacionais. Sobre isto, cabe destacar que são diversos os organismos internacionais (UNESCO, OCDE, OEI, CAB, UNICEF, BID, Banco Mundial, entre outros) que publicam e divulgam relatórios que incluem dados dos países ibero-americanos. Deve realizar-se um esforço de trocas, com o objetivo de reforçar o conhecimento sobre a situação da educação da região e os frutos que produzem os esforços necessários para progredir. Tanto este tipo de relatórios como os que foram anteriormente citados, não têm previsto uma periodicidade determinada. Em um e em outro caso, serão de caráter público.

Mecanismos de coordenação

A implementação do sistema de acompanhamento e avaliação exige desenhar uma série de mecanismos de coordenação, que assegurem o cumprimento dos critérios propostos anteriormente e que permitam, ao mesmo tempo, realizar um trabalho eficaz. Tais mecanismos devem estar adaptados aos objetivos que se pretendem conseguir com este projeto e ao caráter ibero-americano da iniciativa.

Os trabalhos de monitoramento e avaliação das metas serão desenvolvidos por uma Comissão de Acompanhamento das Metas 2021, da qual formarão parte, representantes de todos os países ibero-americanos e na qual participarão representantes das organizações internacionais envolvidas no projeto. Em seu centro, serão adotadas as decisões necessárias para o bom desenvolvimento do projeto e mais concretamente, relativas aos relatórios que se devam produzir ou tornar públicos.

A direção dos trabalhos de acompanhamento será assegurada por um Comitê executivo, o qual a OEI atuará como coordenadora do mesmo, e dele formarão parte os representantes dos países e das organizações internacionais que se determine. Uma das suas principais funções consistirá em assegurar o correto funcionamento da Comissão de Acompanhamento das Metas 2021.

Para implementar o trabalho de acompanhamento e avaliação se constituirá uma Unidade de Acompanhamento das Metas de 2021, localizada na OEI, que assegurará que seu funcionamento seja eficaz. Para o desenvolvimento de seus trabalhos poderão constituir-se grupos de trabalho (estáveis ou com objetivos específicos) que se considerem necessários, contando, efetivamente, com especialistas reconhecidos da região ou com a cooperação de outras organizações ou associações nacionais ou internacionais. A função fundamental desta Unidade será a de obter a informação necessária para manter atualizados os indicadores propostos, que devem constituir a base dos relatórios internacionais mencionados acima.

Tarefas necessárias para desenhar e colocar em prática o sistema de acompanhamento e avaliação:

O desenho e a conseguinte implementação do sistema de acompanhamento e avaliação é uma tarefa complexa que exigirá um tempo razoável para sua preparação e lançamento. Entre as tarefas necessárias para realizar a implementação das atividades de acompanhamento devem incluir-se, pelo menos, as que seguem:

- Definir de forma precisa as metas específicas e, principalmente, os indicadores que efetivam cada uma das metas gerais. Esta tarefa requer a realização de trabalhos e reuniões prévias, que analisem e valorizem as definições mais utilizadas nacional e internacionalmente, e proponham e decidam sobre as mais convenientes.
- Identificar as fontes existentes, especialmente as de caráter internacional, que sejam capazes de fornecer informação precisa, coerente e confiável sobre as metas e indicadores propostos.
- Identificar as metas específicas e indicadores que ofereçam maior dificuldade para sua comparação regional, seja por falta de definições comuns, por carência de dados ou por incoerência das fontes disponíveis.
- Analisar a conveniência, pertinência e viabilidade da execução de algum projeto ibero-americano que reúna dados comparáveis, no domínio de alguma das metas propostas, com objetivo de preencher as lacunas de informação existentes e completar o projeto com informação relevante.
- Comprovar de forma experimental a viabilidade da coleta dos dados correspondentes aos indicadores escolhidos, com a finalidade de assegurar o seu rigor.
- Buscar acordos amplos sobre o sistema adotado e seus principais produtos, que assegurem a confiabilidade das unidades de avaliação e estatística dos diversos países, com a finalidade de intercambiar e homologar a informação necessária.