

A educação básica na América Central

JUAN ARANCIBIA CÓRDOVA*

Nível de vida, renda e educação

Na América Central, com 39.1 milhões de habitantes, 6,7% do total da América Latina, a expectativa de vida ao nascer é de mais de 70 anos, chegando na Costa Rica a 79.1, uma das mais altas de América Latina. A renda *per capita* de todos os países está abaixo da média da América Latina, com 5797.8 dólares (2005), embora alcance quase a média com 5725.3; ambos os valores são pouco mais de quatro vezes os 1352.5 dólares da Nicarágua e quase quatro vezes os 1575.1 de Honduras.

Quadro 1 – América Central: PIB *per capita* em dólares, ano 2012 (dólares de 2005), população em milhares de pessoas e expectativa de vida ao nascer, ano 2010

Países	População em milhares	Renda per capita	Expectativa de vida
Costa Rica	4.669	5725.3	79.1
El Salvador	6.218	3023.1	72.3
Guatemala	14.334	2321.9	71.3
Honduras	7.619	1575.1	72.8
Nicarágua	6.236	1352.5	72.7
Brasil	195.153	5638.8	73.2
Chile	17.149	9452.7	78.9
América Latina	580.993	5797.8	76.8

Fonte: CEPAL (2013).

Apesar da forma parcial e unilateral com que se mede a pobreza, nos países centro-americanos, exceto Costa Rica, há os níveis de pobreza e indigência mais elevados do continente, somente superados pelo Haiti. A Guatemala possui o recorde de país mais desigual da América Latina, seguido por Honduras no segundo lugar, igualado ao

* Doutor em Economia. Pesquisador da Internacional da Educação para a América Latina (IEAL). Pesquisador e professor da Universidade Nacional Autónoma de México (UNAM), México, D.F - México/MEX. E-mail: juanc@unam.mx

Brasil. Uruguai é o país menos desigual da região. Desde 1990, quando o índice era de 0.438, a Costa Rica sofreu uma séria deterioração até chegar a 0.504, resultante do abandono progressivo da socialdemocracia pelo modelo neoliberal. A Guatemala passa pela deterioração na distribuição de renda. El Salvador e Nicarágua têm diminuído a desigualdade, assim como Honduras em menor escala.

Quadro 2 – América Central: pobreza e indigência urbana e rural e Índice de Gini, anos indicados.

Países	Anos	Pobreza			Indigência			Índice de Gini*
		Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	
Costa Rica	2012	17.8	17.1	19.0	7.3	5.7	9.8	0.504
El Salvador	2012	45.3	41.0	52.6	13.5	10.1	19.3	0.437
Guatemala	2006	54.8	42.0	66.5	29.1	14.8	42.2	0.585
Honduras	2010	67.4	56.3	76.5	42.8	26.0	56.8	0.567
Nicarágua	2009	58.3	52.9	65.4	29.5	20.9	40.9	0.478

Fonte: CEPAL (2013).

* Para comparação, estes são os números de Brasil: 0.567; Chile: 0.516; e Uruguai: 0.379.

Pelos dados da Cepal de 2013 (*América Central: participação porcentual por deciles dos lares na renda per capita*), os 40% mais pobres da população têm 14,1% da renda na Costa Rica, 19,2% em El Salvador, 12,8% na Guatemala, 11,4% em Honduras e 15,5% na Nicarágua. Os 20% mais ricos têm 49,3% na Costa Rica, 41,9% em El Salvador, 54,8% na Guatemala, 53,7% em Honduras e 46% na Nicarágua.

Quadro 3 – América Central: população sob a linha da pobreza segundo clima educacional do lar*

Países	Anos	Total	Primário Incompleto	Secundário Incompleto	Secundário Completo	Terciário** Incompleto	Terciário Completo
Costa Rica	2012	17.8	28.9	19.3	8.2	3.4	1.8
El Salvador	2012	45.3	57.7	41.9	23.3	8.3	3.4
Guatemala	2006	54.8	66.0	32.4	21.5	6.2	2.0
Honduras	2010	67.4	80.9	58.3	40.5	23.5	4.4
Nicarágua	2009	58.3	69.1	49.1	39.9	20.3	12.9

Fonte: CEPAL (2013).

* Média de anos de estudo do chefe de família e seu cônjuge.

** Trata-se do ensino técnico.

O Quadro 3 vincula a pobreza com o clima educacional do lar, ou seja, a média de anos de estudo do chefe da família e seu cônjuge. Uma questão que não fica clara é: quantas pessoas possuem ensino primário incompleto em cada país? Seguindo a lógica que deriva do próprio quadro, elas representam um percentual mais alto da população em Honduras, Nicarágua e Guatemala, um percentual bastante menor na Costa Rica e uma situação intermediária em El Salvador.

Há evidente relação entre o nível educacional dos pais de família e a possibilidade de que a família, no conjunto, esteja na pobreza ou fora dela. Mas, a pergunta que cabe aqui é: o que vem primeiro, não ser pobre e poder estudar ou estudar e graças a isso não ser pobre? A pergunta é relevante porque a resposta do neoliberalismo é que a educação tira a pessoa da pobreza, e a isso se complementa a afirmação de que os países se desenvolvem se sua educação melhora e chega a ser de “qualidade”. Ambas contribuem para formar parte do mito com que se movimenta a ideologia neoliberal. Ideologia e mito têm servido para que o sistema se exclua da responsabilidade pela pobreza de segmentos majoritários da população também na América Latina e Central. O primeiro mito é o de que a pobreza resulta da falta de educação e não do escasso nível educativo dos pobres. Na explicação neoliberal, a pobreza constitui assunto individual e não resulta de um sistema econômico-social e político injusto, desigual, explorador e excludente em que o Estado teria, no máximo, a responsabilidade de proporcionar educação para todos.

O segundo mito tem a ver com o lema neoliberal de que desenvolvimento se alcança com população educada. É importante, justo e necessário que a população alcance altos níveis educativos, o que não garante o desenvolvimento, embora possa ajudar. A maior taxa de desemprego no mundo pertence aos jovens, que possuem o maior nível educativo nos países. Os jovens desempregados no mundo aparecem nas estatísticas como pobres? Não necessariamente e muitos não o são, porque pertencem a famílias com rendas acima da pobreza.

Ainda no quadro 3, os 80,9% que têm ensino primário incompleto em Honduras são pobres e 58,3% dos que têm ensino secundário incompleto também são pobres. A situação é grave também na Guatemala e na Nicarágua. Pelas cifras, educação e pobreza estão relacionadas em sentido inverso: se há mais educação há menos pobreza, mas a velha pergunta continua válida, quem nasceu primeiro: o ovo ou a galinha? Ademais, na relação pobreza/educação, quem é o ovo e quem é a galinha?

As cifras gerais na América Central

Após a crise da dívida externa de 1982 no México, os países pressionados pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), pelo Banco Mundial (BIRD) e outros iniciaram o primeiro

processo de estabilização econômica e de transformações estruturais. A obrigação de pagar a dívida levou a ajustes fiscais, deteriorando severamente o gasto social e o de educação. Isso derivou na queda de salários dos trabalhadores da educação, falta de manutenção da infraestrutura, ausência de novas construções e escassez dos materiais básicos nas escolas. A partir dos anos 2000, melhorou o gasto público com educação, embora ainda insuficiente. Chama a atenção o esforço de Costa Rica e Honduras, já que em ambos o gasto supera 7% do PIB e, na Nicarágua, chega a 6%, enquanto Guatemala e El Salvador mantêm um gasto insuficiente. Em números absolutos, há avanços, mas, os dois anos em dólares de 2005 não representam nada sobre o poder de compra nos dois períodos. De fato, era maior em 1991-1992 que em 2011-2012. De qualquer modo há uma diferença muito grande entre Costa Rica, Guatemala e Nicarágua. A primeira supera em cinco vezes o gasto da última. O maior gasto percentual de Honduras é de quase quatro vezes o que gasta a Costa Rica, o que se explica pela notável diferença de renda *per capita* entre ambas.

Quadro 4 – Gasto público em educação como percentual do PIB total e PIB *per capita* em dólares de 2005

Países/Anos	Gasto/PIB		PIB per capita	
	1991-92	2011-12	1991-92	2011-12
Costa Rica	3.9	7.3	129.6	412.3
El Salvador (1)	1.9	3.8	39.6	113.0
Guatemala	1.8	3.2	33.0	73.8
Honduras	3.6	7.8	41.6	119.1
Nicarágua	1.9	6.0	17.4	79.7
Brasil (2)	2.7	5.8	104.9	310.8
Chile	2.3	4.1	106.8	382.2

Fonte: CEPAL (2013).

Notas: (1) 2009-2010; (2) 2009.

Há diferenças enormes no gasto público em educação. A Costa Rica possui o mais elevado na primária e na secundária. Mesmo o seu gasto sendo alto em 1999, na primária aumentou só 50% e estagnou na secundária. El Salvador duplicou o gasto em ambos os níveis. Os outros mostram crescimento menos rápido, ressaltando-se a Guatemala, com gasto muito baixo na secundária (Quadro 5).

Quadro 5 – América Central: gasto do governo em primária e secundária baixa (dólares).

Países/Anos	Primária		Secundária baixa	
	1999	2010-11	1999	2010
Costa Rica	1101.4	1602.1	1570.1	1529.1*
El Salvador	378.7	644.8	326.0	669.9
Guatemala	sd	sd	155.9	195.5
Honduras	234.8	449.9	sd	sd
Nicarágua	194.2**	709.5	96.6**	119.1***
Brasil	725.0	2337.1	668.0	2628.8
Chile	1324.4	2683.1	1327.8	2693.0

Fonte: UIS (2014).

*Ano 2009; **Ano 2004; ** Ano 2006; sd = sem dados.

Embora as taxas de escolaridade em crianças de cinco anos tenham aumentado bastante (Quadro 6), continuam insuficientes, levando em consideração o discurso oficial sobre a importância que essa atenção teria para o futuro educativo da população. Destaca-se a Guatemala pela atenção de apenas 47,3%, e o estancamento de Nicarágua em 2010. Há, ainda, diferença inaceitável entre níveis socioeconômicos, que alcança cerca de 100% em 2000, embora tenha diminuído em 2010; e a que ocorre entre o urbano e o rural, menos marcada que a diferença por renda, mas ainda significativa.

Quadro 6 – América Central: taxa de escolaridade entre a população de 5 anos de idade, 2000-2010

Países	Nível Socioeconômico		Área Geográfica		Total	Nível Socioeconômico		Área Geográfica		Total
	Baixo	Alto	Urbana	Rural		Baixo	Alto	Urbana	Rural	
El Salvador	35.2	86.5	63.4	36.5	50.9	56.1	89.3	73.0	58.3	66.5
Guatemala	15.5	72.1	37.6	13.7	21.8	38.4	75.6	56.2	40.8	47.3
Honduras	45.8	89.2	63.1	49.2	54.8	62.7	94.3	82.6	66.6	73.2
Nicarágua	50.7	92.1	70.8	49.3	60.5	52.9	77.5	67.8	55.0	62.0

Fonte: SITEAL (2013).

Na educação primária, a diferença de escolarização por renda é menor que a encontrada para a idade de cinco anos e diminuiu entre 2000 e 2010; a maior equidade é da Costa Rica e, a menor, de Guatemala e Nicarágua. Quanto ao urbano e rural, a menor equidade é da Nicarágua e a maior de El Salvador e Costa Rica, mas a última possui

maior cobertura. No ano de 2012, 7,1% das crianças dessa idade estavam fora da escola na Costa Rica; 5,3% em El Salvador; 6% em Honduras; e 6,8% na Nicarágua (Quadro 7).

Quadro 7 – América Central: taxa de escolarização entre a população de 6 a 11 anos de idade, 2000-2010

Países	Nível Socioeconômico		Área Geográfica		Total	Nível Socioeconômico		Área Geográfica		Total
	Baixo	Alto	Urbana	Rural		Baixo	Alto	Urbana	Rural	
	Costa Rica	92.3	99.4	97.9		95.0	96.3	97.4	99.9	
El Salvador	79.9	99.4	91.2	80.1	85.7	92.6	99.5	95.5	94.4	95.0
Guatemala	71.2	97.4	84.7	70.6	75.3	89.6	97.9	93.2	89.9	91.3
Honduras	88.0	98.5	94.4	88.8	91.1	93.0	98.4	96.7	94.3	95.3
Nicarágua	81.2	98.0	91.2	80.2	86.1	84.8	93.2	94.9	84.5	89.7

Fonte: SITEAL (2013).

Entre 12 a 14 anos (Quadro 8), o chamado terceiro ciclo educativo ou secundária baixa, os únicos que avançaram significativamente na escolarização são Costa Rica (99%) e El Salvador (91,2%), enquanto no período dos dez anos analisados os outros três países tiveram avanços bem modestos. Na escolarização, segundo a baixa e alta renda, a Costa Rica mostra a menor iniquidade (dez pontos percentuais) e Honduras é o país mais injusto, com quase 30 pontos de diferença. Segundo a Unesco (2011), na Costa Rica 12,3% das crianças dessa idade estavam fora do nível em 2012; 8,8% em El Salvador; 20,3% na Guatemala; em Honduras mais de 20%; e na Nicarágua 17,7%.

Quadro 8 – América Central: taxa de escolarização entre a população de 12 a 14 anos de idade, 2000-2010

Países	Nível Socioeconômico		Área Geográfica		Ano 2000	Nível Socioeconômico		Área Geográfica		Ano 2010
	Baixo	Alto	Urbana	Rural	Total	Baixo	Alto	Urbana	Rural	Total
	Costa Rica	70.9	97.3	91.5	77.0	83.3	88.9	98.5	96.9	91.2
El Salvador	76.0	99.7	90.5	76.6	83.8	86.8	98.7	94.0	87.3	91.2
Guatemala	68.0	98.7	83.3	66.5	72.7	78.0	96.3	88.6	68.9	76.8
Honduras	67.4	95.7	87.2	66.0	74.9	67.9	97.2	88.9	68.9	76.8
Nicarágua	76.7	97.9	90.9	72.1	82.6	77.2	92.7	92.2	76.4	84.4

Fonte: SITEAL (2013).

O Quadro 9 mostra que a taxa de repetição na primária diminuiu significativamente em todos os países, com exceção da Nicarágua, mas o dado desse país corresponde a

2007. Na secundária baixa, ao contrário do que ocorre na primária, houve repetição significativa, com exceção da Guatemala, onde é baixa e continua baixando.

Quadro 9 – América Central: taxa de sobrevivência ao último grau em primária e secundária baixa, anos 1999 e 2011

Países/Anos	Primária		Secundária baixa	
	1999	2010-11	1999	2010-11
Costa Rica	88.6	88.5	71.4	68.7
El Salvador	62.5	83.9	83.1**	85.6
Guatemala	51.8	70.9	86.1	74.3
Honduras	Sd	sd	sd	Sd
Nicarágua	45.9	48.4 *	66.6	64.4 *

Fonte: UIS (2014).

* Ano 2007; ** Ano 2001.

Como mostra o Quadro 9, persiste o problema sério de retenção, expressado nas taxas de sobrevivência no último ano da primária e da secundária baixa. A Costa Rica e a Nicarágua mostram um estancamento na primária, com a diferença de que o primeiro possui taxa de 88,5% e a Nicarágua, de 48,5%, embora esse dado possa ser distorcido, pois corresponde a 2007. Em compensação, Guatemala e El Salvador mostram melhoras significativas de aproximadamente 20 pontos percentuais. Por outro lado, o que ocorre na secundária baixa é mais uma situação de estancamento e de retrocessos menores, com exceção da Guatemala, que retrocede 12 pontos percentuais. A situação se agrava ao constatar que a transição entre primária e secundária implica, também, uma perda. Em 2010, a perda foi de 7% na Costa Rica; de 4% em El Salvador; de 10% na Guatemala; e de 31% em Honduras.

Na perspectiva da propriedade das escolas que oferecem educação em 2010, a maioria dos países centro-americanos mostra crescimento significativo da educação privada em nível primário (Quadro 10). A exceção é a Guatemala, onde essa presença diminuiu. Na Nicarágua permaneceu estável em 2010 com relação a 1970 e 2000, mas, ao mesmo tempo, é onde mais se manifesta, com pouco mais de 15%.

Quadro 10 – América Central: porcentagem da matrícula de nível primário no setor privado

Anos	1970	1980	1990	2000	2010
Costa Rica	3.5	2.6	4.7	6.9	8.1
El Salvador	4.8	sd	Sd	11.2	9.7
Guatemala	15.5	14.2	16.2	12.8	10.2
Honduras	5.9	5.3	5.8	6.1	9.3
Nicarágua	15.1	11.8	12.6	16.0 *	15.6

Fonte: Itzcovich (2013).

* Valor estimado UNESCO.

Além disso, há o referente ao setor privado em secundária. A Costa Rica viveu o crescimento de sua porcentagem, de 5% em 1990 até 7% em 2000 e a quase 9% em 2010; El Salvador diminuiu de 16% em 1990 para 10% em 2010; Honduras, um crescimento de 5% em 1990 para 9% em 2010; Nicarágua passou de 13% em 1990 para 16% em 2010. Dessa forma, a Nicarágua possui mais educação privada em nível secundário. Não houve dados da Guatemala.

Políticas educativas e situação docente

As políticas educativas dos países centro-americanos têm se enquadrado nas recomendações dos organismos internacionais e na orientação neoliberal. Porém, com a chegada em certos países de governantes com tendências políticas progressistas (Nicarágua e El Salvador), unidos à luta dos trabalhadores da educação organizados, houve moderação, impedimentos e/ou reversão dos aspectos mais regressivos das políticas neoliberais. Por isso, é importante a reversão na Nicarágua da chamada “autonomia escolar”, um processo radical de descentralização para a escola e um impulso rumo à privatização pela via do financiamento compartilhado, com envolvimento de pais de família para suprir carências do financiamento público. O governo Sandinista derogou a autonomia escolar, concebida e executada pelos neoliberais, com autoria intelectual do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

A chegada ao governo da Frente Farabundo Martí para a Libertação Nacional (FMLN) em El Salvador implicou mais atenção à educação e melhores relações com os sindicatos. E incorporou os processos regulares do sistema ao Programa de Educação Comunitária (Educo), criado pelo neoliberalismo de maneira informal e que antes colocava em risco as relações laborais, os trabalhadores em condições precárias, com escassas possibilidades de se organizar devido ao controle e à repressão pelo Governo

e pelas comunidades que os contratavam com os fundos do Estado, que dessa forma conseguia importantes reservas orçamentais. O programa se iniciou em 1991 nas áreas rurais.

O financiamento e a assistência técnica do BID sustentaram uma reforma educacional em El Salvador, que incluiu o mencionado Educo. A equipe a cargo do projeto ganhou em 1997 o Prêmio ao Ganho de Excelência do Banco Mundial (BIRD). Tomando como base a experiência de El Salvador, os governos da Guatemala e de Honduras implementaram o Programa Nacional de Autogestão para o Desenvolvimento Educativo (Pronade), na Guatemala em 1995; e o Programa Hondurenho de Participação Comunitária (Proheco), em Honduras em 1999. Em 2003, os três programas haviam conseguido matricular mais de 800.000 crianças em 8.000 escolas, com 22.000 professores contratados pelas comunidades e mais de 50.000 pais como membros participantes nas associações que dirigiam os processos. Uma das diversas perversões do modelo foi a utilização dos pais de família contra os educadores, contratados de maneira precária, mantidos vigiados e/ou impedidos de se organizar.

A vasta tradição educativa da Costa Rica, numa perspectiva socialdemocrata, e a luta das organizações não permitiram o desenvolvimento educativo neoliberal em plenitude no país. No caso de Honduras, houve algo parecido, mas nesse caso foi a força sindical, social e política dos trabalhadores da educação que o manteve à distância. Isso mudou com o golpe de Estado contra o presidente Manuel Zelaya, quando o neoliberalismo tratou de avançar a passos largos. Na Guatemala, a luta do Sindicato de Trabalhadores de Educação (STEG) e das assembleias magistras tem impedido o avanço neoliberal, permitindo a implantação do Pacto Coletivo de Trabalho entre o governo e o sindicato.

O corpo docente na Costa Rica

A formação docente se institucionaliza como responsabilidade do Estado, no artigo 86 da Constituição Política vigente. A Lei Fundamental de Educação (1957) reitera, no capítulo III, artigo 23, que o Estado é quem forma aos profissionais docentes por meio de institutos especiais e da Universidade da Costa Rica.

A Lei de Carreira Docente, de 10 de junho de 1953, esboça o perfil do docente para o exercício profissional. Apesar disso, o país não conta com um sistema nacional de formação docente que oriente, planifique e coordene as ações. Paradoxo que não foi estudado no país. O Ministério de Educação Pública (MEP) não faz mudanças na formação docente porque isso corresponde às universidades, que possuem autonomia.

A Lei Fundamental de Educação de 1957 sobre a formação docente na Costa Rica está a cargo das universidades públicas, mas não se cumpre, pois é realizada pelas privadas. As públicas são a Universidade da Costa Rica (UCR), a Universidade Nacional (UNA), a Universidade Estatal a Distância (Uned) e o Instituto Tecnológico da Costa Rica (ITCR).

A formação de professores para a educação técnica é atribuição da Universidade Técnica Nacional e suas instituições.

As universidades privadas oferecem o curso de bacharel em educação em três anos e a universidade pública em quatro anos. Por isso, se acentua o número de candidatos interessados nas instituições privadas, visando a obter um diploma que lhes credencie a trabalhar num tempo menor, ainda mais quando não contam com a formação básica necessária. Essas universidades são preferidas por uma parte dos estudantes pelas facilidades de horários e pela dificuldade de se matricular nas públicas. As privadas têm custos elevados, mas oferecem facilidades de renda e de pagamento de matrícula.

O sistema costa-riquenho está propiciando formação universitária, mas as pessoas não encontram trabalho na área de formação, o que está impactando, particularmente, os formados em educação; assim, fica seriamente questionada a crença nacional da mobilidade social ascendente por meio da educação, o que serviria para enfrentar a “insegurança e a precariedade laboral”. Os educadores recém-formados buscam outras alternativas e abandonam o curso, porque muitos, formados em universidades privadas, têm que pagar o empréstimo do Conselho Nacional de Créditos para a Educação (Conape). Dessa forma vão abrindo outros caminhos que os afastam da intenção inicial. A inversão pessoal, familiar e estatal se perde numa forma de estafa intelectual e laboral, que nesse modelo se apresenta como sistêmica e não apenas privativa de uma profissão.

Os sistemas de seleção dos estudantes de educação são difusos, pouco rigorosos ou inexistentes. Somente a Universidade Nacional possui um sistema formal para avaliar o interessado em estudar educação. Qualquer pessoa com o diploma de ensino médio é aceita no curso, sem medir seu potencial, capacidades genéricas ou específicas, e sem considerar os resultados finais dos exames de ensino médio.

Em 1970 se promulga a Lei de Carreira Docente, que busca eliminar a intromissão política no cargo de docente e estabelecer uma relação baseada no regime de meritocracia. Mas, em 2007, com o apoio da página web do Serviço Civil, se adota um **novo processo de recrutamento**, de quatro etapas: a) *pré-seleção* sob avaliação integral com aplicação e qualificação de critérios definidos; b) *exame*, valorizando aspectos técnicos, condições acadêmicas e experiência; c) *correção da prova*, mediante leitor óptico para analisar os resultados; e d) *seleção*, a partir do registro único de elegíveis, atualizado como recrutamento permanente.

Em relação aos docentes, indica-se que:

[...] as melhoras nas suas condições salariais e no seu perfil profissional coexistem com debilidades em matéria de recrutamento, sobrecarga laboral e os problemas estendidos no seio do ensino secundário. Além disso, uma maior titulação profissional não necessariamente implica uma maior qualificação: boa parte da oferta académica universitária segue sem certificar-se e possui sérios problemas de qualidade. (COSTA RICA, 2013, p. 138).

Em 2009, a nomeação do corpo docente na pré-escola e primária era de 65,9%; na secundária acadêmica foi de 43,2%; e na secundária técnica de 42,3%. Cerca de 50% dos docentes eram interinos, correndo o risco de ficar sem emprego a cada ano letivo.

As condições salariais dos docentes são determinadas pelos títulos universitários. Com isso, ficam situados num *ranking* particular, se têm o nível de bacharel, licenciatura, mestrado ou doutorado; agregam-se a isso as anuidades (valor por ano trabalhado), os aumentos anuais decretados pelo governo para os servidores públicos e o pago por trabalhar 200 dias ao ano.

A seleção do corpo docente e seu recrutamento são realizados pelo Departamento de Seleção Docente da Direção Geral do Serviço Civil. A Direção de Recursos Humanos do MEP é a instância técnica responsável por coordenar e articular, em conformidade com o ordenamento jurídico, todos os processos relacionados ao planejamento, recrutamento, seleção, nomeação, promoção, capacitação e avaliação dos recursos humanos do MEP nos centros educativos, oficinas centrais e regionais.

Até agora, a Costa Rica não tem estabelecido um sistema de avaliação docente por meio de exames padronizados e não há exatamente uma avaliação em serviço.

O corpo docente em El Salvador

A Lei Geral de Educação, Decreto Legislativo n° 917, de 19 de dezembro de 1996, determina os fundamentos, princípios, características, objetivos gerais da educação e regula a organização e funcionamento do sistema educativo. A Lei Geral de Educação tem sofrido modificações em várias ocasiões (1990, 1994, 1996 e 2005) em consideração às demandas e aos processos da reforma educativa.

A Lei da Carreira Docente, Decreto Legislativo n° 665, de 7 de março de 1996, e sua reforma de 2006 regulam as relações do Estado e da comunidade educativa com os educadores a serviço do primeiro, das instituições autônomas, das municipais e das privadas e também garantem que a docência seja exercida por educadores inscritos no Registro de Classificação do Ministério de Educação.

Por meio da Lei de Formação Profissional, Decreto Legislativo n° 554, de 29 de julho de 1993, foi criado o Instituto Salvadorenho de Formação Profissional (Insaforp), com responsabilidade na direção e coordenação do sistema de formação profissional. Em 2003 se impulsionou o sistema de formação, avaliação e desenvolvimento profissional para melhorar a qualidade dos docentes, com o apoio: a) dos Centros Regionais de Desenvolvimento Profissional Docente; b) do Sistema de Assessoria Pedagógica; c) da Direção de Desenvolvimento Curricular; e d) da formação inicial docente. Há um processo descentralizado de formação e atualização permanente de diretores e docentes em serviço.

Em 2006, a formação inicial se realizava em oito instituições de educação superior autorizadas pelo Ministério de Educação. Em nível universitário, os planos de estudo

para a obtenção do grau de professor têm uma duração não menor que três anos. Os programas de licenciatura em educação duram cinco anos. Com base na Lei de Educação Superior, os planos de estudo para formar professores e licenciados em Ciências da Educação, para o exercício da docência nos níveis de educação infantil, básica e média, e os planos para habilitar o exercício da docência nesses níveis são determinados pelo Ministério de Educação com a opinião do Conselho de Educação Superior. O Ministério de Educação determina, além disso, as exigências acadêmicas dos docentes formadores, a forma de avaliação, requisitos de renda e egresso dos estudantes e os requerimentos mínimos das instituições que executam os planos e programas. “Nenhuma instituição de educação superior pode oferecer planos e programas oficiais de formação sem a autorização do Ministério de Educação.” (art. 64).

O corpo docente na Guatemala

A formação de professores para o nível pré-primário e primário se realiza no ciclo diversificado do nível médio (três anos de duração, escolas pedagógicas). A formação de professores para o ensino médio tem nível superior intermediário nas universidades, como carreira de pré-grau com alguma especialização científica ou humanística e a duração de três anos.

Por meio do Acordo Ministerial nº 004, de 4 de janeiro de 2007, foi aprovado o Currículo Nacional Base da formação inicial de docentes do nível de educação primária, incluindo as especializações de magistério de primário bilíngue intercultural. As áreas curriculares obrigatórias são Pedagogia, Filosofia, Comunicação e Idioma, Prática Docente e Pesquisa.

A qualificação dos docentes para ingressar no serviço é comprovada com o respectivo diploma no setor público. A carga de trabalho no setor público é de cinco horas diárias; isso abre a possibilidade de trabalhar outra jornada em docência. Não existe nenhuma proibição legal para que os docentes trabalhem duas ou três jornadas.

Sobre recrutamento e contratação, no período de 2000-2004 se deixou de utilizar, na prática, o mecanismo de jurados municipais e departamentais. Estabeleceu-se um mecanismo por oposição, tanto para os professores interinos quanto para os contratados, que incluiu pela primeira vez o exame de conhecimentos básicos nas áreas de Matemática e Idioma. Há um Pacto Coletivo de Condições de Trabalho e o Convênio de 26 de fevereiro de 2010, subscrito entre o Mined, representantes do governo e organizações sindicais, que rege as relações de trabalho, especialmente os salários.

Nos anos 2000, foi impulsionado um plano de profissionalização para docentes em serviço. Em junho de 2002, começou com 63.000 docentes inscritos (75% do corpo docente) para participar num programa de quatro semestres, dirigido a diretores de escolas e ao magistério de pré-primária e primária. No final do programa, os docentes obtêm diploma de professorado técnico, com credenciamento universitário.

O corpo docente em Honduras

Em Honduras não havia processos de avaliação docente até 2013, exceto para ingressar às vagas de trabalho. No artigo 17 do Estatuto do Docente Hondurenho para ingressar na docência há concursos de méritos, que incluirão pelo menos: “Qualificação de créditos para a vaga, exame de conhecimentos e aptidões profissionais, exame psicométrico, qualificação de méritos profissionais.” O artigo 18 indica que os concursos gerais se realizarão a cada ano (há que assumir que é uma vez por ano) e para as vagas específicas ou ao criar-se uma nova. Segundo o artigo 19, do concurso geral, se obtém uma lista em ordem descendente das médias e, a partir dela, outra lista de candidatos que aceitam cobrir professores interinos, enquanto possam aceder a uma vaga por contrato.

A nova **Lei Fundamental de Educação**, de 2011, estabelece para a carreira docente a renda, a promoção e a permanência no cargo. Regulado por ela e pelo Estatuto do Docente Hondurenho, o acesso à carreira se deve ao diploma profissional de docência em licenciatura. A licenciatura será obrigatória e exigível a partir do ano de 2018; o governo se compromete a desenvolver um plano para cumprir a Lei. No seu artigo 72, a avaliação do docente é:

[...] o processo sistemático de obtenção de dados válidos e confiáveis, com o objetivo de comprovar e valorar o efeito educativo que produz nos educandos a demonstração de suas capacidades pedagógicas, sua efetividade, responsabilidade laboral e a natureza de suas relações interpessoais com a comunidade educativa [...] Deve realizar-se por meio do correspondente sistema nacional de avaliação; seus resultados servirão como critério fundamental para um **plano de incentivos**, para a promoção da carreira docente, para um plano de melhora do seu desempenho sob a supervisão da autoridade imediata que corresponda [...].

Em 2013, a Direção Geral de Avaliação da Qualidade Educativa (Digece) realizou a primeira avaliação de conhecimentos com 55.000 docentes do sistema público de maneira computacional. Os docentes obtiveram nota média de 68 sobre 100, segundo a Digece (EL HERALDO, 2013), e 22% deles foram reprovados (9.898). Desse percentual, a direção proporciona somente a informação de 45.532, e não dos 55.000. Além disso, foram selecionados mais de 8.000 docentes, que formaram parte de uma amostra em nível nacional, departamental e municipal. Parte dessa amostra teve revisto seu portfólio, respondeu algumas provas escritas de conhecimento e foram observadas as aulas com a metodologia *stallings*. O resto foi feito de forma digital. Ao somar a nota de 68% que obtiveram os professores na prova de desempenho com esses dois parâmetros, teve-se um resultado geral de 77%. Para a Digece, o problema dos docentes é o domínio do conhecimento a ministrar e não a metodologia ou didática aplicada ao processo ensino-aprendizagem.

O relatório de 2011 - *Quem serão os futuros docentes de 2013* (CÁCERES, 2011) -, concluiu que o rendimento dos aspirantes a docentes não superou a 40%. Para o estudo:

[...] demonstra-se que os alunos que procediam de instituições privadas rendiam melhor que os do sistema oficial, portanto, aqueles que ficavam de fora do *ranking* e não ingressariam nas normais, eram os que procediam **do sistema oficial, vinham de famílias pobres, estudaram na zona rural e sua bagagem cultural era muito escassa**. Se a esperança para sair da pobreza era a carreira do magistério, esse sono terminava com essa seleção, já que, por não ter os conhecimentos adequados e não ser competitivo, seu projeto de vida se frustrava. (p. 4, grifos nossos).

Segundo a argumentação do relatório de 2013, os docentes teriam uma “responsabilidade” inferior a 30% dos resultados obtidos pelos estudantes sob sua responsabilidade, já que a porcentagem corresponde à escola e ao docente. Num outro momento, observa: “o investimento do Estado na escola oficial é baixo, as brechas não se reduzem.” (CÁCERES, 2013, p. 5). E continua explicando:

Os departamentos com baixo desempenho docente têm alunos com baixo rendimento acadêmico. Além disso, a região onde moram os alunos e os docentes tem um índice de Desenvolvimento Humano baixo. **Em outras palavras, onde há pobreza, impera a baixa qualidade educativa em que os alunos e os docentes não obtêm bons resultados**. Baixo Desempenho Docente, Baixo Rendimento Acadêmico e Baixo Desenvolvimento Humano. (CÁCERES, 2013, p. 11, grifos nossos).

Fica evidente que os baixos rendimentos dos estudantes e docentes nos exames padronizados vinculam-se à pobreza, à escassa bagagem cultural e ao baixo índice de desenvolvimento humano, fatores que complementam ou explicam a pobreza. Sob essa argumentação, os relatórios das autoridades são bastante razoáveis para explicar os baixos resultados acadêmicos. Mas, então, **como explicar a atitude das autoridades contra os docentes e suas organizações?** Talvez a resposta se encontre no estudo do BID - *Análise da força laboral em educação em Honduras* -, em 2010, e do qual citaremos alguns parágrafos-chave:

Atualmente o salário dos professores está regulado pelo Programa de Ajuste Social e Qualidade Educativa (Pasce), firmado no mês de agosto de 2006 e que finalizou, em 2009. Este convênio, que reforma o Estatuto do Docente, firmado em 1997, aumenta o salário educativo num percentual tão alto, que coloca em risco o cumprimento dos acordos do governo com o Fundo Monetário Internacional sobre a utilização do déficit fiscal. (p. 2).

Os salários são considerados altos, mas o mais grave para o BID é que colocam em risco os acordos com o FMI. A análise continua:

Por muitos anos o Governo tem enfrentado paralisações esporádicas e greves prolongadas no magistério por não poder resolver alguns problemas estruturais. A existência de um Estatuto do Docente e um Pasce que promete salários e compensações financeiramente insustentáveis a curto prazo para o Governo. Sob esta realidade, o atraso no pagamento dos salários vira um problema **crônico**. (p. 31).

Além disso, os problemas de atraso nos pagamentos e o não cumprimento pelas autoridades, que conformaria uma dívida histórica com os docentes, não seriam possíveis de resolver, pois, para o BID, a diretoria gremial enfrenta um conflito de interesse e não quer a solução definitiva, já que “[...] a solução permanente ao problema salarial lhes traria peso político, poder de candidatura e possibilidades de avanço no terreno político nacional.” (p. 31).

Para resolver esses problemas, o BID sugere às autoridades um conjunto de medidas:

- » **Cumprimento dos compromissos salariais a curto prazo, enquanto se prepara uma estratégia salarial de longo prazo.**
- » **Cumprimento de regras existentes.** Para poder realizar esta tarefa é necessário que a SE inicie o melhoramento da qualidade educativa, por meio de um consenso sobre indicadores de qualidade entre o Grêmio e o Governo.
- » **Revisão da Lei de Retribuição** para derrogar a exceção de que desfruta o magistério. A aprovação em 2003 da Lei de Ordenamento do Sistema de Retribuição do Governo Central tem como objetivo ordenar o regime salarial do Governo Central e as instituições desconcentradas do Estado. Esta Lei elimina todos os pagamentos por colaterais e transforma o conceito de piso salarial num salário total.
- » **Eliminação do requerimento de pertencer a um grêmio para ser professor.**
- » **Fortalecer o funcionamento do Siarhd.** Apesar de suas fragilidades atuais, o Siarhd é um bom começo para eliminar as irregularidades existentes no sistema de recursos humanos e começar a melhorar a eficiência administrativa da SE.
- » **Eliminar o conflito de interesse em negociações com os grêmios.** A formação de comissões permanentes de negociação de salários em que não existam pessoas afins aos grêmios, membros dos grêmios ou com conflito de interesse pessoal é uma das várias formas de abordar este tema.
- » **Competir com os grêmios no melhoramento dos benefícios não salariais,** que servem de ponto de contato entre os grêmios e os membros: melhores planos de saúde e de previdência, melhoramento do acesso às fontes de financiamento pessoal ou por meio da criação de cooperativas de aplicações monetárias e empréstimo, em colaboração com o banco privado.
- » **Promover ativamente uma maior participação dos grupos de pais de família no manejo do centro escolar.** Isto equivale, em certa medida, a tomar como referência o modelo Proheco na participação mais intensiva dos grupos de pais de família, que inclui a regularização e execução periódica das auditorias sociais.

- » **Medir o aprendizado e publicar os resultados.** Esta ação já está contemplada no acordo Pasce.
- » **Estabelecer um sistema de informação comparativo em nível de Centro contra Município, Departamento e País.** Esta é uma forma simples de pedir contas ao magistério, já que oferece armas aos pais de família para protestar em nível de Centro Escolar, diluindo, assim, o poder dos grêmios em ignorar os clientes do sistema.
- » **Promover a transformação dos sindicatos** de uma modalidade do tipo industrial para outra do tipo acadêmico, melhorando os canais de participação e realizando consultas frequentes.
- » **Descentralizar a gerência dos recursos humanos,** apoiado pelo Siarhd, a fim de evitar a concentração de petições/reclamações em nível Central. (p. 32-35).

Acrescenta ainda um ponto, que revela as intenções do BID com os sindicatos:

É importante que nas negociações se esclareça que a administração pública **não é antiprofessor ou antissindicatos. Deve-se entender** [a opinião pública deve entender] **que os sindicatos defendem um interesse privado, não um interesse público e que, por isso, colocam em risco o interesse público. Existem países na região onde os grêmios foram praticamente desmantelados, uma vez que o Governo entendeu como criar alternativas abertas aos professores, que eram mais atrativas que a oferta gremial.** (p. 35, grifos nossos).

E prossegue:

A experiência no Chile e no Peru indica que, individualmente, os professores não se opõem à ideia de ajustar os salários ao desempenho em termos de qualidade educativa, enquanto que os líderes gremiais preferem separar o salário de qualquer medição de desempenho, já que, assim, mantêm a dependência dos membros da negociação coletiva, em vez da negociação individual. Portanto, se a Lei de Educação elimina a cota de poder automática que privilegia os grêmios e o Congresso apoia o Executivo na inclusão da qualidade educativa nas negociações salariais, o problema gremial irá diminuindo. (p. 35, grifos nossos).

Em síntese, o BID pretende fazer ver à população que os sindicatos são inimigos do interesse público; que devem transformar-se de sindicatos do tipo industrial para sindicatos do tipo acadêmico (leia-se sem reivindicações laborais); que se devem diminuir os salários sob o argumento de que são impagáveis; que se deve eliminar o requerimento de pertencer a um grêmio para ser professor; que se devem **medir os resultados** por meio dos exames padronizados e **publicá-los** para que os pais, como “**clientes**” que são, possam pedir contas aos professores; desmantelar os sindicatos como foi feito em outros países; juntar o salário ao desempenho (obviamente medi-lo com os exames padronizados), seguindo o exemplo chileno e peruano; que se deve afastar o sindicato das negociações salariais e laborais.

Em outras palavras, o BID está propondo destruir os sindicatos para continuar com as políticas de precarização laboral e, seguramente, de privatização. Parte do que sugeriu é o que Governo vem fazendo, assim:

- » A parte da cota que pagavam os afiliados aos serviços sociais foi apropriada pelo Estado. Com as reformas na Lei do Instituto de Previdência do Magistério (Inprema), os docentes deverão aportar 3,5% do seu salário ao instituto de aposentadoria na previdência privada, e 0,5% aos colégios. Antes dessa normativa, 4% iam para os colégios profissionais, realizavam as obras sociais e financiavam as atividades sindicais. É evidente que a medida segue a premissa sugerida pelo BID para tornar as organizações menos atrativas para os docentes e debilitá-las econômica e politicamente. Em síntese, para “desmantelá-las”.
- » Proibiu-se que os docentes pudessem pertencer a mais de um colégio ou sindicato.
- » Demitiram-se vários dirigentes sindicais.
- » A imposição da dupla jornada escolar programada para este ano em cerca de 10 mil centros básicos tornou-se um problema para a Secretaria de Educação, pela oposição dos pais de família e professores. O único efeito claro é o prejuízo aos professores, que possuem duplo vínculo empregatício no sistema público. Com a jornada estendida, os estudantes frequentam a escola das 8 às 11 horas e das 13 às 15 horas.
- » A nova lei de educação eliminou o requisito de ser afiliado a um Colégio Magistério para ter uma vaga como docente.
- » O BID sugere a negociação individual das condições salariais dos docentes, referindo-se aos supostos casos de Chile e Peru.

O corpo docente na Nicarágua

A formação dos docentes do ensino primário está a cargo do Ministério de Educação por meio das escolas pedagógicas, que oferecem programas de três anos de estudos gerais e dois anos de especialização para o diploma de professor de educação primária, equivalente à educação média completa. A universidade se encarrega da formação dos docentes de educação média, técnicos superiores e licenciados em educação. A profissionalização dos docentes de educação primária se realiza por meio dos núcleos de profissionalização coordenados pelas escolas pedagógicas e localizados, na sua maioria, nos mesmos centros educacionais.

Não existe, legalmente, idade mínima para que uma pessoa ingresse no magistério. O título de professor de educação primária é suficiente. O número mínimo de anos de

trabalho para a aposentadoria é de 30 anos e 55 anos de idade. Em todos os níveis, os docentes ingressam na carreira por nomeação. Os estudantes de magistério ingressam com três anos de ensino médio e estudam mais três anos para obter o diploma de professor de educação primária. A outra forma de ingresso é com o ensino médio aprovado (mais dois anos para obter o diploma de professor de primária).

A lei estipula uma política de promoção aos docentes, baseando-se em grau de escolaridade (licenciatura ou pós-graduação, cursos de formação e atualização); experiência (é possível concursar para cargos superiores ao cumprir de 3 a 7 anos de serviço, privilegiando aqueles com vasta experiência no campo educativo); e histórico laboral (limpo de admoestações ou sanções). Há incentivos monetários para o aperfeiçoamento em serviço: de acordo com o sistema de *ranking* vigente, antiguidade, cursos de capacitação e zoneamento. Os incentivos são condicionados aos resultados de aprendizado dos alunos. Há estímulo monetário para os docentes que conseguem atingir o máximo de retenção e aprovação, principalmente nas zonas rurais.

Outros aspectos sobre o corpo docente

A informação do Quadro 11 demonstra que na América Central não se contempla todo o corpo docente capacitado. O problema é mais agudo na secundária que na primária, especialmente em Honduras e Nicarágua. Mas, também, na primária a situação não é adequada nesses países. Na Guatemala, não se consideraram dados. O problema tem antecedentes históricos de caráter empírico, que foram superados ao longo do tempo, mas pode agudizar-se novamente, na medida em que outros países possibilitem que profissionais não docentes possam concursar e assumir vagas para, depois, realizar formação pedagógica estando em serviço.

Quadro 11 – América Central: percentual de professores capacitados na primária e na secundária baixa

Países/Anos	Primária		Secundária baixa	
	1999	2011	1999	2011
Costa Rica	87.2	91.4	80.4	89.8
El Salvador	96.2 *	95.6	94.2	92.9
Guatemala	Sd	sd	sd	sd
Honduras	87.2**	86.4***	sd	65.4 **
Nicarágua	79.2	74.9	47.8	57.2***

Fonte: UIS (2014).

* Ano 2003; ** Ano 2004; *** Ano 2008; sd = sem dados.

A situação laboral também sofreu deterioração, pois o calendário escolar foi estendido em até 200 dias. Em Honduras, se instalou a jornada dupla: os estudantes frequentam horas no turno matutino e vespertino. A mudança de horário e a menor extensão não foram acompanhadas do incremento nos salários, impedindo que os docentes tenham jornada dupla para melhorar a renda, como historicamente tinham feito.

Não foi possível contar com informação para um comparativo salarial na América Central. Há dados que não evidenciam plenamente a situação salarial:

segundo uma sondagem realizada pelo Ministério de Educação de El Salvador com seus homólogos da América Central, os professores salvadorenos são os melhores remunerados, em comparação com os de Honduras, Guatemala e Costa Rica. Detalha-se que os professores salvadorenos de Nível I ganham cerca de 372 dólares, enquanto que na Guatemala ganham 188 dólares; em Honduras 174, e na Costa Rica 234.50. (GARCÍA, 2014).

O significativo seria observar o poder aquisitivo do dinheiro em cada país. Com os dados apresentados pelo ministro salvadorenho não se pode determinar qual a melhor renda nos países, o que depende da capacidade de compra do dinheiro. Além disso, é importante considerar as escalas salariais, a quantidade de docentes em cada escala, o tempo necessário para a promoção, o montante de aumento de renda de uma escala para outra etc.

Conclusões

- » Com diferenças entre os países, a América Central foi exposta às políticas educativas neoliberais e às reformas que as impulsionaram. Essa tendência conseguiu ser resistida, moderada e, até, revertida com a luta dos trabalhadores da educação organizados e com a chegada aos governos de tendências políticas progressistas no setor.
- » Instituições financeiras internacionais marcaram presença na região, como o Banco Mundial (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Essa influência deu lugar à “autonomia escolar” na Nicarágua, às reformas atuais em Honduras, a projetos educativos como o Educo em El Salvador e seus similares na Guatemala e Honduras. Vão além do peso econômico, na “ajuda” com empréstimos para a realização das reformas, e se vinculam fortemente à capacidade de veto do sistema financeiro internacional.
- » Toda a informação estatística corrobora que as condições e os resultados educativos estão intimamente vinculados às condições econômicas dos países e das pessoas, com seus maiores ou menores níveis de desigualdade e iniquidade,

e que o subdesenvolvimento não é um assunto somente econômico, mas tende a ser integral.

- » A informação disponível mostra que uma coisa é ingressar crianças e adolescentes na escola e, outra, retê-los. A capacidade de retenção tem a ver, definitivamente, com os temas econômicos da pobreza e da distribuição desigual de renda. Mas haveria que explorar, ainda, o grau de atração da atual escola para as demandas das crianças e adolescentes.
- » A formação dos docentes escapa crescentemente do controle dos estados ao se mudar para as universidades públicas e privadas, ambas autônomas. As privadas são negócios com fins lucrativos, o que torna muito difícil estabelecer perfis de renda e egressos dos futuros docentes, ainda mais num tipo de Estado neoliberal. Isso implica que não há sistemas integrais de formação docente. O problema se agrava na formação em serviço, em que à presença do privado e do lucro se juntam as ONG.
- » Na América Central, como em toda a América Latina e no mundo, se sustenta o mito de que a educação acaba com a pobreza e gera desenvolvimento. Rechaçar esse mito não significa que não se considere a educação como muito importante ao desenvolvimento das pessoas.
- » Todos os processos educativos centro-americanos incorporaram as competências como o objetivo da educação. Essa única questão impossibilita a educação de qualidade, pois a torna unilateral e a transforma em adestramento, especialmente com avaliações padronizadas, centralizadas na formação do “capital humano”, negando-a como processo integral de formação da pessoa com a participação preferencial da escola. A avaliação por resultados coloca a educação no beco sem saída da globalização neoliberal.

Recebido em ... e aprovado em ...

Referências

ARCIA, Gustavo; GARGIULO, Carlos. **Análisis de la fuerza laboral en educación en Honduras**. Washington: BID, 2010.

CÁCERES, Denis. ¿Quiénes serán los futuros docentes a partir del 2013. **Informe sobre Datos de Admisión de las Escuelas Normales**, Tegucigalpa, 2011.

_____. Primera evaluación del desempeño docente en Honduras. **Informe**, Tegucigalpa, 2013.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA (CEPAL). **Panorama social de América Latina 2013**. Santiago: CEPAL, 2013.

COSTA RICA. Programa Estado de la Nación (PEN). **Cuarto relatório estado de la educación**. San José: PEN, 2013.

EL HERALDO. Mal desempeño docente refleja pésimo rendimiento de alumnos. **El Heraldo**, 6 ago. 2013. Disponível em: <<http://www.elheraldo.hn/csp/mediapool/sites/ElHeraldo/AlFrente/story.csp?cid=566284&sid=300&fid=209>>. Acesso em: 10 maio 2014.

GARCÍA, Jaime. Profesores salvadoreños con mejor salario en C.A. **El Diario de Hoy**, 6 jul. 2014. Disponível em: <<http://www.elsalvador.com/noticias/EDICIONESANTERIORES/julio26/NACIONAL/nacio15.html>>. Acesso em: 6 jul. 2014.

ITZCOVICH, Gabriela. **La expansión educativa en el nivel primario: tensiones entre educación inclusiva y segmentação social**. Buenos Aires: SITEAL, 2013. (Caderno, n. 18).

OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN (OIE) DE LA UNESCO. **Datos mundiales de educación**. 7. ed. Ginebra: OIE, 2011.

SISTEMA DE INFORMACIÓN DE TENDENCIAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA (SITEAL). **Escolarização en América Latina 200-2010**. Buenos Aires: SITEAL, 2013. (Resumo Estatístico Comentado, n. 2).

UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS (UIS). **Data centre**. Disponível em: <<http://data.uis.unesco.org>>. Acesso em: 15 jun. 2014.