

NOTAS TÉCNICAS Nº IDB-TN-02708

O Estado da Educação na América Latina e no Caribe 2023

Elena Arias
Cecilia Giambruno
Alejandro Morduchowicz
Bismarck Pineda

Banco Interamericano de Desenvolvimento
Divisão de Educação

Janeiro 2024



O Estado da Educação na América Latina e no Caribe 2023

Elena Arias
Cecilia Giambruno
Alejandro Morduchowicz
Bismarck Pineda

Banco Interamericano de Desenvolvimento
Divisão de Educação
Janeiro 2024

Catálogo na fonte fornecida pela

Biblioteca Felipe Herrera do

Banco Interamericano de Desenvolvimento

O estado da educação na América Latina e no Caribe 2023 / Elena Arias,

Cecilia Giamb Bruno, Alejandro Morduchowicz, Bismarck Pineda.

p. cm. — (Nota técnica do BID ; 2708)

Inclui referências bibliográficas.

1. Education-Evaluation-Latin America. 2. Education-Evaluation-Caribbean

Area. 3. Education-Research-Latin America. 4. Education-Research-

Caribbean Area. 5. Education and state-Latin America. 6. Education and

state-Caribbean Area. I. Arias Ortiz, Elena. II. Giamb Bruno, Cecilia. III.

Morduchowicz, Alejandro. IV. Pineda, Bismarck. V. Banco Interamericano de

Desenvolvimento. Divisão de Educação. VI. Série.

IDB-TN-2708

JEL : I21, I24, I29

Keywords: Desenvolvimento Educacional; Aprendizagens; Cobertura;
Recursos Educacionais; América Latina e o Caribe; Indicadores

<http://www.iadb.org>

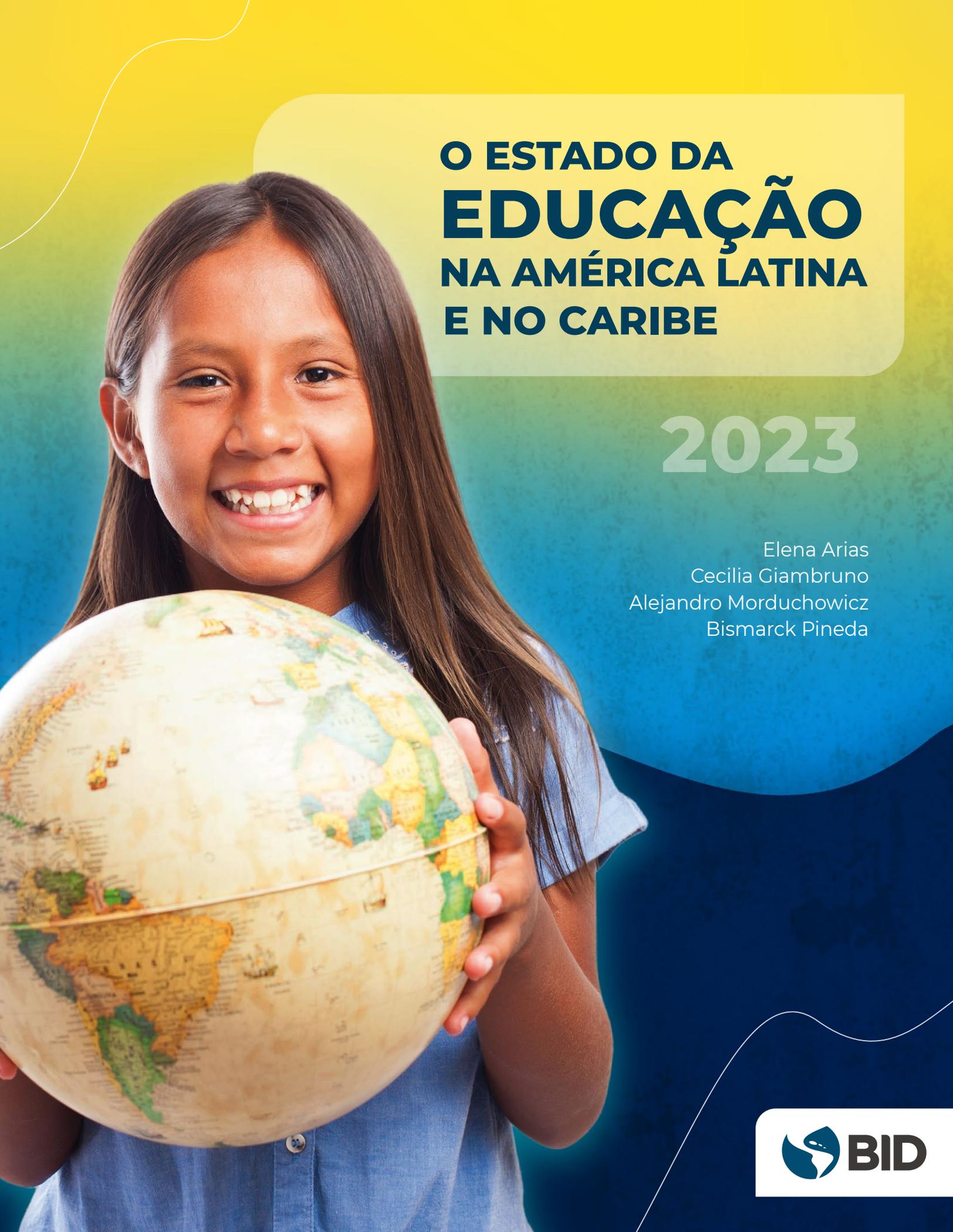
Copyright © 2024 Banco Interamericano de Desenvolvimento. Esta obra está licenciada sob uma licença Creative Commons CC BY 3.0 IGO (<https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo/legalcode>). Os termos e condições indicados no link URL devem ser atendidos e o respectivo reconhecimento deve ser concedido ao BID.

Além da seção 8 da licença acima, qualquer mediação relacionada a disputas decorrentes de tal licença deve ser conduzida de acordo com as Regras de Mediação da OMPI. Qualquer controvérsia relacionada ao uso das obras do BID que não possa ser resolvida amigavelmente deverá ser submetida à arbitragem de acordo com as regras da Comissão das Nações Unidas sobre Direito Comercial Internacional (UNCITRAL). O uso do nome do BID para qualquer finalidade que não seja atribuição e o uso do logotipo do BID estarão sujeitos a um contrato de licença por escrito separado entre o BID e o usuário e não está autorizado como parte desta licença.

Observe que o link da URL inclui termos e condições que são parte integrante desta licença.

As opiniões expressas nesta publicação são de responsabilidade dos autores e não refletem necessariamente a posição do Banco Interamericano de Desenvolvimento, de sua Diretoria Executiva, ou dos países que eles representam.





O ESTADO DA **EDUCAÇÃO** NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE

2023

Elena Arias
Cecilia Giambruno
Alejandro Morduchowicz
Bismarck Pineda

Códigos JEL: I21; I24; I29, Y1.

Palavras-chave: Desenvolvimento educacional, Aprendizagem, Cobertura, Recursos, América Latina e Caribe; Indicadores.

O Estado da Educação na América Latina e no Caribe é uma publicação da Divisão de Educação do Setor Social do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Esse projeto foi concebido com o objetivo de gerar mais e melhores dados para ajudar os países a visualizar os problemas, encontrar soluções e usar os recursos com sabedoria. Esta publicação não teria sido possível sem o trabalho e o apoio de muitas pessoas.

Primeiramente, gostaríamos de agradecer à equipe do Centro de Informações para a Melhoria da Aprendizagem (CIMA) da Divisão de Educação do BID e, em especial, a Cecilia Giambruno e Sergio Mancilla pelo apoio técnico na sistematização dos bancos de dados, na construção dos indicadores e do Índice de Desenvolvimento Educacional e por suas valiosas contribuições na revisão do relatório. A equipe também agradece as excelentes contribuições de Valentina Giménez e seu apoio para a revisão, diagramação, publicação e divulgação deste relatório.

Agradecemos os comentários e as observações do Comitê Editorial da Divisão de Educação, formado por María Fernanda Prada e Gregory Elacqua, bem como da revisora interna, Tamara Vinacur, por suas valiosas contribuições. O apoio técnico e financeiro das autoridades do BID e, em particular, de Mercedes Mateo, chefe da Divisão de Educação, também foi essencial.

Colaboradores externos:

Revisão editorial: Rocío Benavente e Mikel A. Alcázar (Cristaliza Global).

Layout: Jesús Rivero e Lorena Acosta (Cristaliza Global).

Banco Interamericano de Desenvolvimento
1300 New York Avenue, N.W.
Washington, D.C. 20577
www.iadb.org

Copyright © 2023 Banco Interamericano de Desenvolvimento. Esta obra está licenciada sob uma licença Creative Commons CC BY 3.0 IGO (<https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo/legalcode>). Os termos e condições indicados no link URL devem ser atendidos e o respectivo reconhecimento deve ser concedido ao BID.

Além da seção 8 da licença acima, qualquer mediação relacionada a disputas decorrentes de tal licença deve ser conduzida de acordo com as Regras de Mediação da OMPI. Qualquer controvérsia relacionada ao uso das obras do BID que não possa ser resolvida amigavelmente deverá ser submetida à arbitragem de acordo com as regras da Comissão das Nações Unidas sobre Direito Comercial Internacional (UNCITRAL). O uso do nome do BID para qualquer finalidade que não seja atribuição e o uso do logotipo do BID estarão sujeitos a um contrato de licença por escrito separado entre o BID e o usuário e não está autorizado como parte desta licença.

Observe que o link da URL inclui termos e condições que são parte integrante desta licença.

As opiniões expressas nesta publicação são de responsabilidade dos autores e não refletem necessariamente a posição do Banco Interamericano de Desenvolvimento, de sua Diretoria Executiva, ou dos países que eles representam.





Conteúdo

Prefácio	iv
1 Introdução	1
2 Desenvolvimento educacional na América Latina e no Caribe: uma comparação global	4
2.1 Dimensões do desenvolvimento educacional.....	4
2.2 Recursos financeiros	5
2.3 Cobertura e eficiência	10
2.4 Aprendizagens	17
2.5 Análise agregada das dimensões do desenvolvimento educacional	23
3 O cenário da educação na América Latina e no Caribe	26
3.1 Cobertura	27
3.2 Eficiência.....	33
3.3 Aprendizagens	38
3.4 Recursos financeiros	55
3.5 Recursos físicos	64
3.6 Professores	71
4 Conclusão	75
5 Bibliografia	79



Prefácio

Por **Mercedes Mateo**, chefe da Divisão de Educação do BID.

O Banco Interamericano de Desenvolvimento tem um compromisso histórico de promover políticas educacionais baseadas em evidências. Hoje, mais do que nunca, o uso de dados e estatísticas educacionais possibilitará diagnósticos sólidos e a elaboração de intervenções mais eficazes e mais bem direcionadas, otimizando assim os investimentos. As evidências mostram que a tomada de decisões estratégicas, a alocação ideal de recursos e os sistemas sólidos de prestação de contas estão fundamentalmente ligados à disponibilidade e ao uso de dados adequados (Burns et al., 2007; Slavin, 2002).

Para contribuir com essa meta, foi criado o CIMA (Centro de Información para la Mejora de los Aprendizajes), um portal de estatísticas educacionais que melhora a disponibilidade de dados e indicadores educacionais comparáveis para os países da América Latina e do Caribe. Agora, para aprofundar nossa oferta de informações de qualidade, apresentamos *O Estado da Educação na América Latina e no Caribe*, uma nova série de relatórios estatísticos que, em um único documento e de forma resumida, inclui os principais indicadores educacionais por país, fornecendo uma visão geral regional. Inclui também uma análise comparativa da América Latina e do Caribe em relação a outras regiões do mundo, que oferece uma análise aprofundada das três principais dimensões do nível de desenvolvimento dos sistemas educacionais: recursos financeiros, cobertura e eficiência, e aprendizagem.

O que os dados mostram? Os resultados da análise indicam que o investimento em educação na América Latina e no Caribe continua abaixo da média da OCDE. Em termos de acesso, progressão oportuna e conclusão, a análise revela que as taxas de da educação secundária e de transição para a educação terciária na região permanecem significativamente abaixo das comparações internacionais. Do ponto de vista da qualidade, conforme demonstrado pelos resultados dos testes do PISA 2022, o aprendizado em habilidades fundamentais (leitura, matemática, ciências) é muito baixo, com a tarefa pendente de incorporar as habilidades do século XXI para abordar a desconexão entre o que os sistemas educacionais oferecem e o que o mercado de trabalho exige. Por fim, o cenário educacional na América Latina e no Caribe é marcado pela desigualdade. As lacunas por nível socioeconômico, gênero, área de residência e etnia estão presentes em praticamente todos os indicadores educacionais da região.

Os indicadores padronizados que descrevem o estado da educação na região apresentados no relatório também podem ser vistos na plataforma on-line do CIMA (www.cima.iadb.org/es) e no site [América Latina e Caribe no PISA](#), que inclui uma série de publicações do BID com análises dos resultados do PISA 2022 para a região.

Esperamos que esta primeira edição de *O Estado da Educação na América Latina e no Caribe*, bem como as futuras edições, seja útil para criar espaços de discussão não apenas sobre os desafios, mas também sobre possíveis soluções fundamentadas em dados e evidências.



1

Introdução

O acúmulo de habilidades é essencial para superar as desigualdades estruturais, melhorar a mobilidade social e impulsionar o crescimento da produtividade. Entretanto, os sistemas educacionais da América Latina e do Caribe enfrentam grandes desafios. Por um lado, há altas taxas de evasão e baixos níveis de conclusão da educação secundária: em média, 35% dos jovens de 21 a 23 anos não a concluíram. Por outro lado, os jovens da região têm baixos níveis de aprendizado em habilidades básicas: em leitura e ciências, mais da metade dos alunos de 15 anos da região não atinge o nível mínimo de competências, enquanto em matemática a porcentagem sobe para 75% (PISA 2022). Em terceiro lugar, há pouca relevância ou conexão com as demandas do mercado de trabalho, já que a maioria dos alunos não desenvolve as habilidades cognitivas e socioemocionais básicas para ter sucesso na vida, mesmo quando saem da educação secundária. Por fim, a região enfrenta uma grande desigualdade, tanto em termos de acesso quanto de qualidade de aprendizagem e conclusão, o que prejudica principalmente os alunos de baixo nível socioeconômico, de áreas rurais e de minorias raciais e étnicas.

O fechamento de escolas e instituições educacionais em decorrência da COVID-19 exacerbou as deficiências estruturais e ampliou as lacunas. Essa interrupção no acúmulo de habilidades não só se traduzirá em perda de oportunidades, crescimento e renda futura para crianças e jovens, mas também terá consequências para o crescimento sustentável dos países da região.

Nesse cenário, é necessário concentrar a política educacional nas ações para as quais há evidências de eficácia. Para isso, é essencial ter mais e melhores dados que ajudem os países a ver os problemas, identificar possíveis soluções e escolher como investir recursos naquelas que têm mais evidências e potencial para gerar impactos significativos nos desafios educacionais identificados. O Estado da Educação na América Latina e no Caribe busca contribuir para esse objetivo por meio de uma análise comparativa global das três principais dimensões que respondem pelo nível de desenvolvimento dos sistemas educacionais: i) recursos financeiros; ii) cobertura e eficiência; e iii) aprendizagem.

Os resultados da análise mostram que o investimento médio por aluno no ensino primário e secundário (USD, PPP) é três vezes menor na América Latina e no Caribe do que na OCDE. Em termos de cobertura e eficiência, a análise mostra que, em média, a população da região tem dois anos a menos de escolaridade do que a dos países da OCDE. A escolaridade é de 9,07 anos, ou seja, corresponde ao primeiro ciclo do ensino secundário. Por fim, os maiores desafios aparecem no nível de aprendizado: mais da metade dos jovens de 15 anos da América Latina não atingem o nível mínimo de competências em leitura e ciências, duas vezes mais do que o registrado nos



países da OCDE. Em matemática, 3 em cada 4 alunos da região não atingem o nível mínimo de proficiência, enquanto na média da OCDE esse valor é reduzido para 3 em cada 10.

Este relatório também inclui uma seleção de indicadores do portal de estatísticas educacionais do Banco Interamericano de Desenvolvimento, o CIMA (Centro de Información para la Mejora de los Aprendizajes), que permite uma análise em nível de país das dimensões de cobertura, eficiência, aprendizado, recursos financeiros, recursos físicos e professores, discriminados por quintil de renda e gênero. A análise dos indicadores em nível de país mostra a existência de padrões comuns, mas também a grande heterogeneidade da região.

Em termos de cobertura, há brechas significativas no nível ensino secundário de acordo com o quintil de renda: a taxa de cobertura do ensino secundário líquida mostra uma lacuna de 20,3 p.p. em favor do quintil de renda mais alto. Em termos de aprendizado, na sexta série do ensino fundamental, 82% não atingem o desempenho mínimo em matemática, 79% não atingem o mínimo em ciências e 69% não o atingem em leitura (ERCE, 2019). Além disso, uma comparação dos dados entre 2013 e 2019 indica que as aprendizagens na região estagnaram e, em alguns casos, diminuíram.

Os desafios existentes destacam a necessidade de os países da região aumentarem e se tornarem mais eficientes em seus investimentos em educação. Há aproximadamente 17% de gastos excessivos em compras de educação, 14% em gastos com salários e 0,27% do PIB nos países da ALC que são perdidos devido a implementações errôneas ou vazamento de recursos (Izquierdo et al., 2018).

Embora o gasto público na região tenha aumentado em uma média de sete p.p. nos últimos 20 anos, isso não se refletiu em um aumento do capital físico e humano ou em benefícios sociais significativos. Portanto, essas estimativas destacam a necessidade de priorizar os gastos com elementos e ações que comprovadamente melhoram a qualidade da educação, como ter professores bem capacitados, ter recursos educacionais e reduzir as barreiras do acesso à educação.

O presente documento está dividido em quatro seções. A primeira seção contém a introdução. A segunda seção apresenta uma análise do desenvolvimento educacional na América Latina e no Caribe por meio de uma comparação global. A terceira seção se enfoca no panorama da educação na América Latina e no Caribe e apresenta indicadores em nível nacional nas dimensões de cobertura, eficiência interna, aprendizagem, recursos financeiros, recursos físicos e professores. Por fim, a quarta seção resume as principais constatações e conclusões do relatório.





2

Desenvolvimento educacional na América Latina e no Caribe: uma comparação global

2.1 Dimensões do desenvolvimento educacional

Esta seção apresenta uma análise comparativa em escala global que se aprofunda nas três principais dimensões do desenvolvimento educacional: recursos financeiros, cobertura e eficiência, e aprendizado.

A relevância dessas três dimensões como centrais para o desenvolvimento educacional está enquadrada em uma lógica vertical de resultados. Isso começa com os insumos (nesse caso, os recursos financeiros investidos na educação) necessários para alcançar o resultado intermediário de todos os alunos terem acesso e concluírem a educação (cobertura e eficiência) e, assim, chegar ao resultado final: que adquiram as competências e habilidades necessárias (aprendizado).

Mesmo diante do inegável progresso dos últimos anos (principalmente na dimensão do acesso), o desenvolvimento educacional é altamente heterogêneo entre os países da região e, em termos gerais, muito defasado em comparação aos países mais desenvolvidos. Os principais desafios educacionais estão concentrados nas taxas de conclusão dos níveis educacionais, bem como no nível de aproveitamento e na relevância do aprendizado. Esses fatores, contribuem com o fenômeno duplo e paradoxal do desemprego e, ao mesmo tempo, a dificuldade enfrentada por empresas para preencher suas vagas, assim como para os problemas que afetam o desenvolvimento integral dos alunos na dimensão pessoal e de sua capacidade de desenvolvimento como cidadãos.

Além disso, existe um alto nível de inequidade nos resultados educacionais, tanto relacionados ao nível socioeconômico quanto a de localização geográfica e etnia dos alunos. Do ponto de vista de gênero, é importante notar que, embora, em média, as mulheres tenham taxas mais altas de conclusão do ensino secundário e terciário, bem como melhores resultados de aprendizagem em leitura, os homens têm um nível mais alto de desempenho em matemática e ciências.



A seguir, apresentamos uma análise comparativa da América Latina e do Caribe em relação a outras regiões do mundo nas três dimensões já mencionadas: recursos financeiros, cobertura e qualidade dos serviços prestados.¹ Cada subseção apresenta um conjunto de indicadores comparando a média da América Latina e do Caribe com os países membros da OCDE e outras regiões do mundo, com desagregações por gênero e condição socioeconômica. As subseções terminam com uma análise comparativa em nível nacional de um indicador selecionado para um total de 56 países, sendo 10 países da América Latina e do Caribe.² Finalmente, a seção termina com a apresentação de uma análise agregada das dimensões do desenvolvimento educacional para países da América Latina e do Caribe.

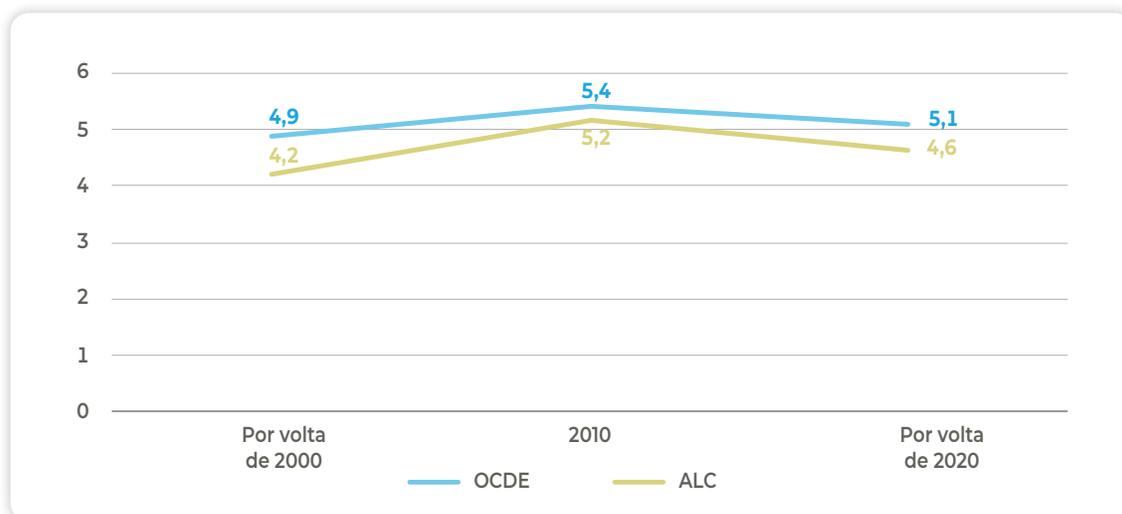
2.2 Recursos financeiros

Em geral, o gasto público em educação como porcentagem do PIB para os países da América Latina e do Caribe aumentou em comparação ao ano de 2000, embora o aumento tenha sido maior durante a primeira década do século XXI. É importante observar que essa tendência de crescimento se inverteu nos últimos anos. Em 2000, o gasto em educação representava 4,2% do Produto Interno Bruto (PIB). Dez anos depois, atingiu 5,2% do PIB. Entretanto, em 2020, os gastos caíram novamente para 4,6% do PIB.³ Uma tendência semelhante é observada nos países da OCDE: houve um declínio no gasto médio nos últimos anos, embora com nível mais alto de gasto (gráfico 2.9).

1. Para a elaboração deste relatório, foram usados diferentes tipos de informações para permitir a comparação internacional. As fontes utilizadas foram as geradas pelo Instituto de Estatística da UNESCO (UIS), indicadores do Banco Mundial, estatísticas de pesquisas domiciliares obtidas do projeto de harmonização do Banco de Dados Socioeconômicos para a América Latina e o Caribe (SEDLAC) do Centro de Estudos Distributivos, Trabalhistas e Sociais (CEDLAS) do Banco Mundial, do Centro de Informações para a Melhoria da Aprendizagem (CIMA) do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Estudo Regional Comparativo e Explicativo (ERCE) de 2019. Além disso, foi realizada uma revisão da literatura de estudos que apresentam evidências sobre os tópicos apresentados neste relatório.
2. Baseado nos 81 países e economias participantes do PISA 2022, a análise dos quadros 2.1, 2.2 e 2.3, bem como a análise apresentada na seção 2.5, considera um total de 56 países, que são aqueles com informações atualizadas para os outros dois indicadores analisados (gasto médio por aluno no ensino primário e secundário -USD, ppp- e expectativa de escolaridade, ambos do UIS Unesco). Dez desses países pertencem à região: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, República Dominicana, Guatemala, México, Peru e Uruguai.
3. Embora se possa pensar que essa redução se deve à pandemia da COVID-19, a diminuição ocorreu em anos anteriores (por exemplo, em 2015, os gastos foram de 4,4% do PIB).



GRÁFICO 2.1 GASTO PÚBLICO MÉDIO EM EDUCAÇÃO COMO PORCENTAGEM DO PIB (POR VOLTA DE 2010-2020)

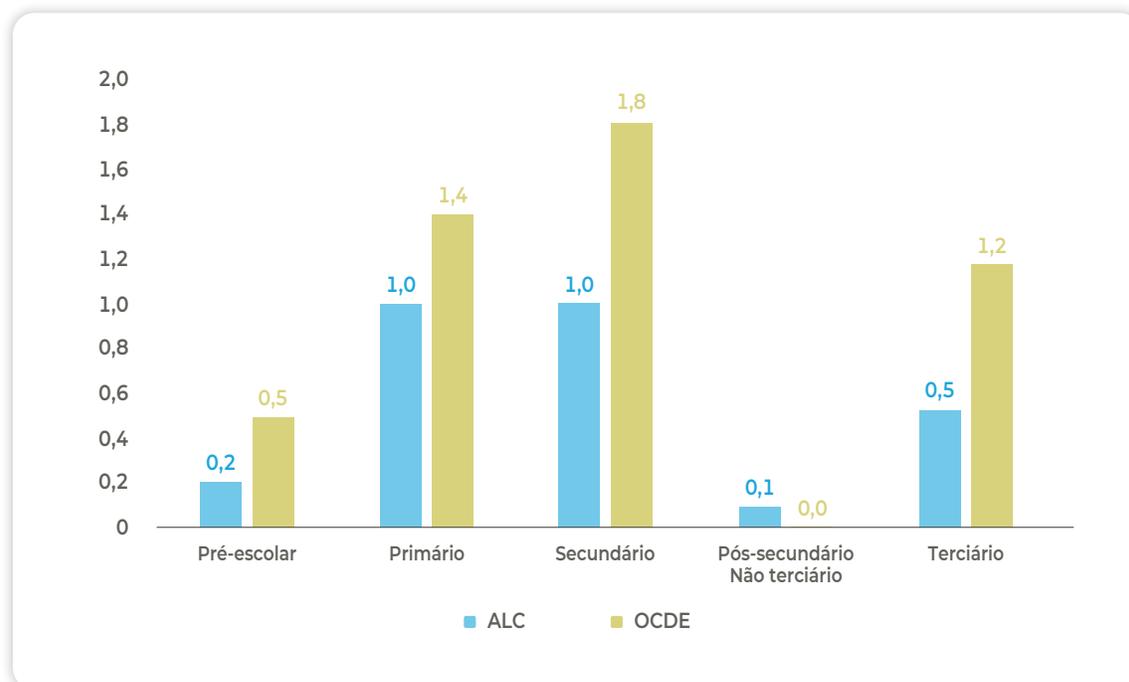


Fonte: Elaboração própria com base em dados do UIS Unesco.

Ao comparar o gasto com educação como porcentagem do PIB por nível educacional, o investimento em educação na América Latina e no Caribe é menor em comparação com a OCDE em todos os níveis. Em média, os países da região gastam 0,2% na educação pré-escolar; 1% para a educação secundária, 0,1% para educação pós-secundária não-terciária e 0,5% para educação terciária.



GRÁFICO 2.2 GASTO PÚBLICO MÉDIO EM EDUCAÇÃO POR NÍVEL DE ENSINO, COMO PORCENTAGEM DO PIB

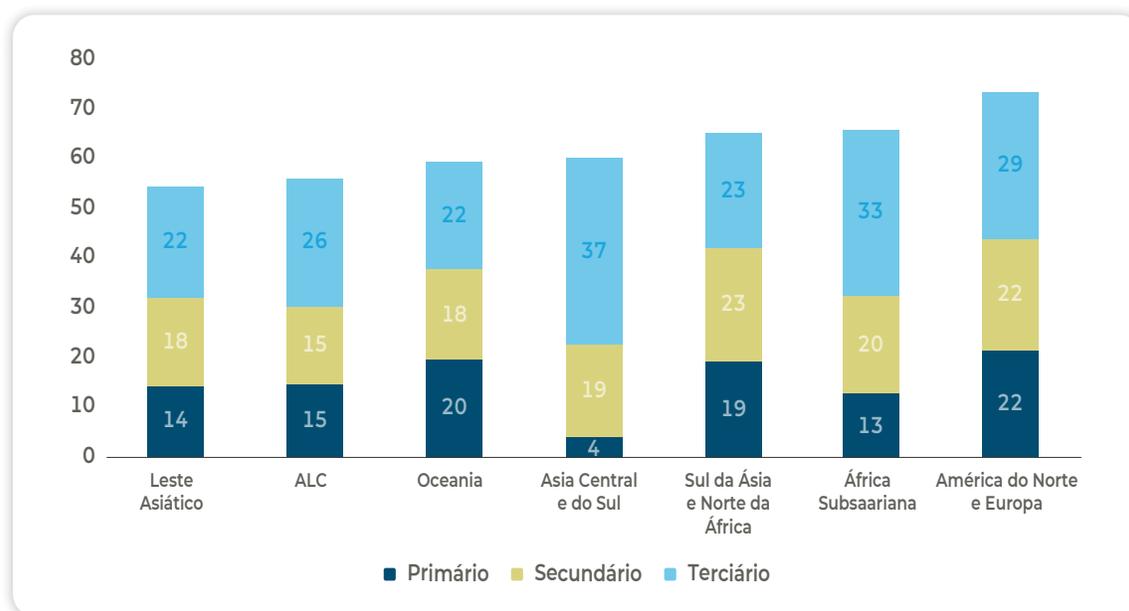


Fonte: Elaboração própria.

O gráfico 2.3 apresenta o gasto governamental inicial por aluno como porcentagem do PIB per capita para os níveis primário, secundário e terciário. É possível observar que a América Latina e Caribe se posiciona como a região com o segundo menor nível de gasto governamental inicial por aluno, depois do Leste e Sudeste Asiático, com 15% para o ensino primário e secundário, e 26% para o ensino terciário. A América do Norte e a Europa aparecem como as regiões com o nível mais alto de gastos governamentais iniciais no conjunto dos três níveis.



GRÁFICO 2.3 GASTOS INICIAIS DO GOVERNO POR ALUNO COMO PORCENTAGEM DO PIB PER CAPITA



Fonte: Elaboração própria.

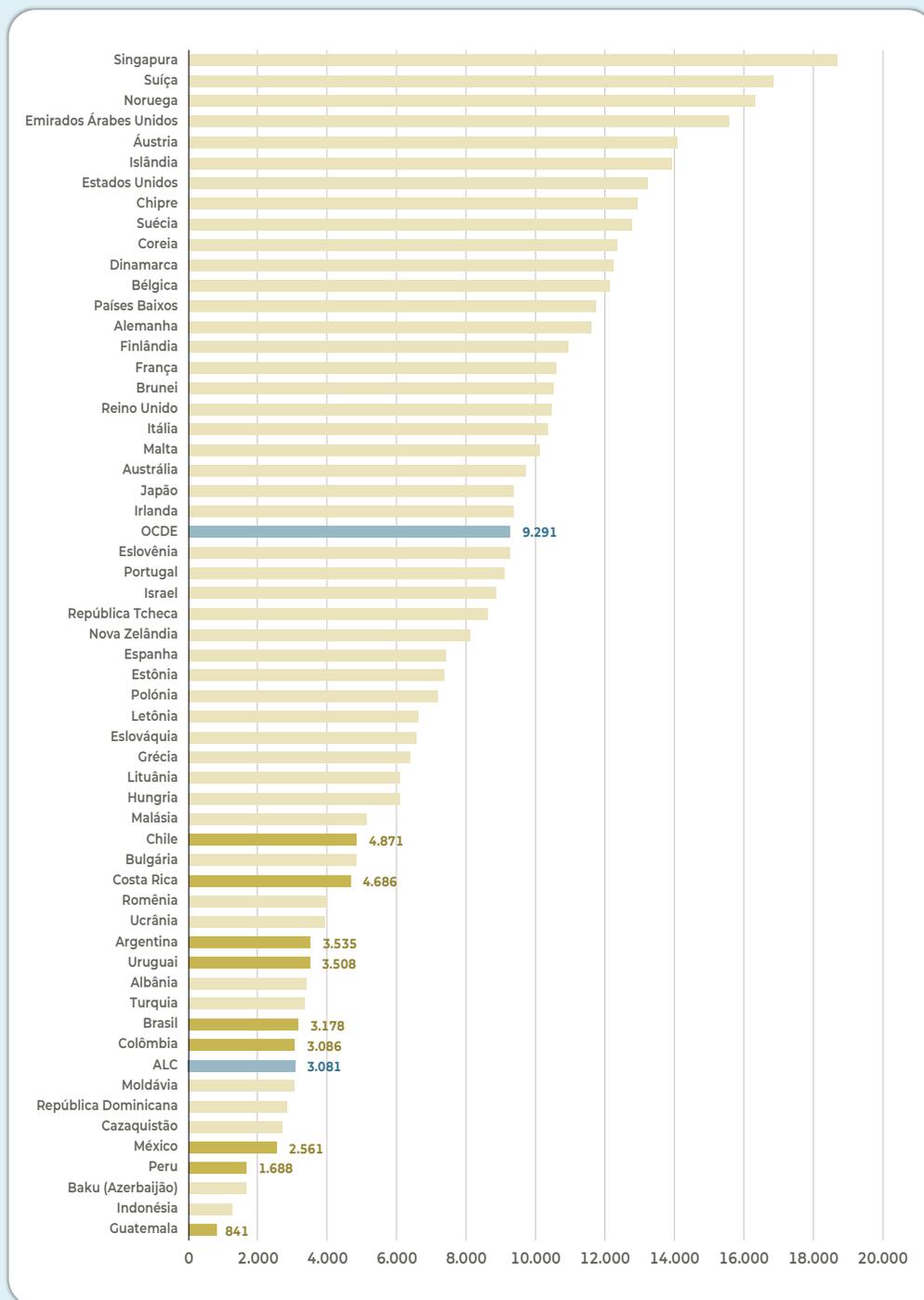
QUADRO 2.1 GASTOS ANUAIS POR ALUNO NA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA, USD PPP.

Esse indicador mede o gasto médio anual por aluno na educação primária e secundária, expresso em dólares americanos na paridade do poder de compra (PPP). Ele é feito usando o gasto médio anual por aluno expresso em USD PPP, conforme relatado pelo UIS Unesco.

Dos 10 países da ALC analisados, todos estão na segunda metade da distribuição, sendo que a média por aluno nos países da ALC (US\$ 3.081) é três vezes menor do que nos países da OCDE (US\$ 9.291). O Chile e a Costa Rica se destacam na região como os países com o maior investimento, ultrapassando US\$ 4.500 por aluno por ano. A Guatemala, por outro lado, é o país com o menor investimento entre os 56 países analisados, com menos de US\$ 1.000 por estudante ao ano.



GASTO ANUAL POR ALUNO NO ENSINO PRIMÁRIO E SECUNDÁRIO, USD PPP.



Fonte: Elaboração própria.



2.3 Cobertura e eficiência

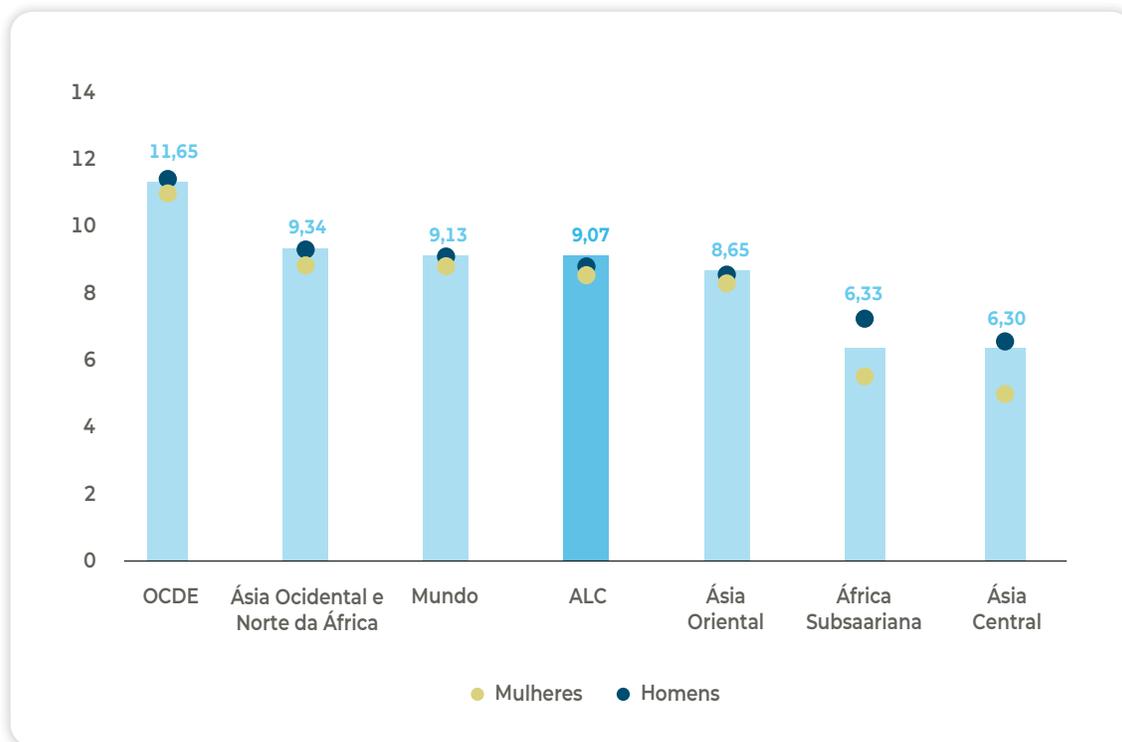
O número médio de anos de escolaridade da população com 25 anos ou mais na América Latina e no Caribe é de 9,07 anos,⁴ ou seja, uma escolaridade média equivalente ao primeiro nível de ensino secundário.⁵ Isso representa um atraso de 2 anos de escolaridade em comparação com a média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE),⁶ que alcançam uma média de 11,6 anos.

Notavelmente, a média de anos de escolaridade da região é muito semelhante à média global (9,13) e à da Ásia Ocidental e Norte da África⁷ (9,34). a Ásia Oriental⁸, a Ásia Central⁹ e a África Subsaariana¹⁰ são as regiões com a menor média de anos de escolaridade (gráfico 2.3).

-
4. O UIS Unesco não calculou as médias regionais para esse indicador. Portanto, para este relatório, foi feito um cálculo para as regiões apresentadas. Isso foi realizado com base em uma média ponderada pela população em idade escolar de cada país, da mesma forma que o UIS Unesco faz para outros indicadores. Somente os países que informaram dados para esse indicador nos últimos sete anos, no mínimo, foram considerados para essa média, sempre dando prioridade ao ano mais recente, sendo os dados referentes a 2019, aproximadamente. Nem todos os países têm informações sobre a média de anos de escolaridade, portanto, não são levados em conta nesse indicador. Os países incluídos nessa média são: Argentina, Belize, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, República Dominicana, Equador, El Salvador, Honduras, México, Panamá, Paraguai, Peru, São Vicente e Granadinas, Uruguai e Venezuela.
 5. O primeiro nível de educação secundária (nível 2 da ISCED, de acordo com a Classificação Internacional Padrão da Educação 2011 da UNESCO) inclui as séries 7, 8 e 9, com uma idade teórica média de 13 a 15 anos. Também costuma ser chamado de secundária inferior.
 6. Inclui Chile, Colômbia, Costa Rica, México, Turquia, Austrália, Nova Zelândia, Áustria, Bélgica, República Tcheca, Dinamarca, Estônia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letônia, Lituânia, Países Baixos, Noruega, Polônia, Portugal, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Suécia, Suíça, Reino Unido, Canadá e Estados Unidos.
 7. Inclui Armênia, Azerbaijão, Bahrein, Chipre, Egito, Geórgia, Jordânia, Kuwait, Omã, Palestina, Catar, Arábia Saudita, Tunísia, Turquia e Emirados Árabes Unidos.
 8. Inclui China, Hong Kong, Macau, Indonésia, Malásia, Mongólia, Myanmar, Filipinas, Singapura, Tailândia e Vietnã.
 9. Incluídos na média estão Afeganistão, Bangladesh, Irã, Cazaquistão, Paquistão, Sri Lanka, Tajiquistão e Uzbequistão.
 10. Os seguintes países estão incluídos na média: República Democrática do Congo, Guiné, Madagascar, Mali, Ruanda, Senegal e África do Sul.



GRÁFICO 2.4 MÉDIA DE ANOS DE ESCOLARIDADE POR REGIÃO, POR VOLTA DE 2019



Fonte: Elaboração própria com base em dados do UIS Unesco.

O nível médio de escolaridade das mulheres na América Latina e no Caribe é de 8,88 anos, enquanto o dos homens é de 9,02 anos, ou seja, há uma diferença de 0,14 anos a favor dos homens, algo que ocorre, em maior ou menor grau, em todas as regiões analisadas (gráfico 2.4).¹¹

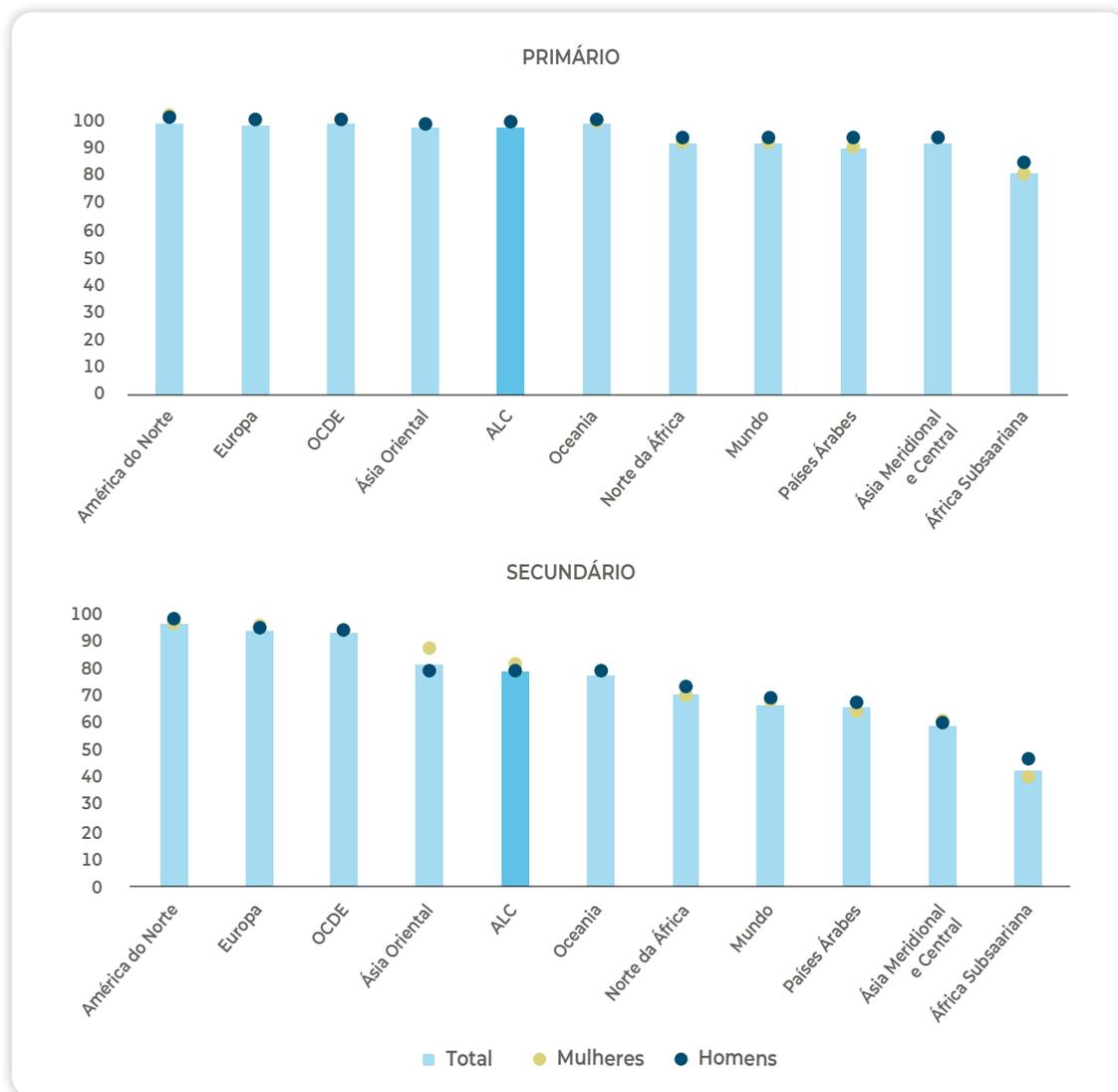
Uma análise das taxas de cobertura líquida para o ensino primário e secundário, revela diferenças substanciais. No caso da educação primária, a América Latina e o Caribe têm cobertura quase universal (97,1%), semelhante à dos países membros da OCDE¹² (98,9%). No entanto, para o ensino secundário, ainda há desafios significativos de acesso: a cobertura líquida para a América Latina e o Caribe é de 78,7%, 14 p.p. (p. p.) abaixo da média da OCDE (92,8%). Vale a pena observar que a taxa de cobertura para esse ciclo excede a média global e as outras regiões do mundo analisadas, com exceção da Europa, América do Norte e Ásia Central (gráfico 2.4).

11. Vale a pena observar que, nas coortes mais jovens, as mulheres têm taxas mais altas de conclusão de ensino secundário e terciário e, conseqüentemente, um número maior de anos de educação acumulados.

12. Inclui todos os países membros da OECD.



GRÁFICO 2.5 TAXA DE COBERTURA LÍQUIDA, POR VOLTA DE 2019 (PORCENTAGEM)



Fonte: Elaboração própria com base em dados do UIS Unesco.



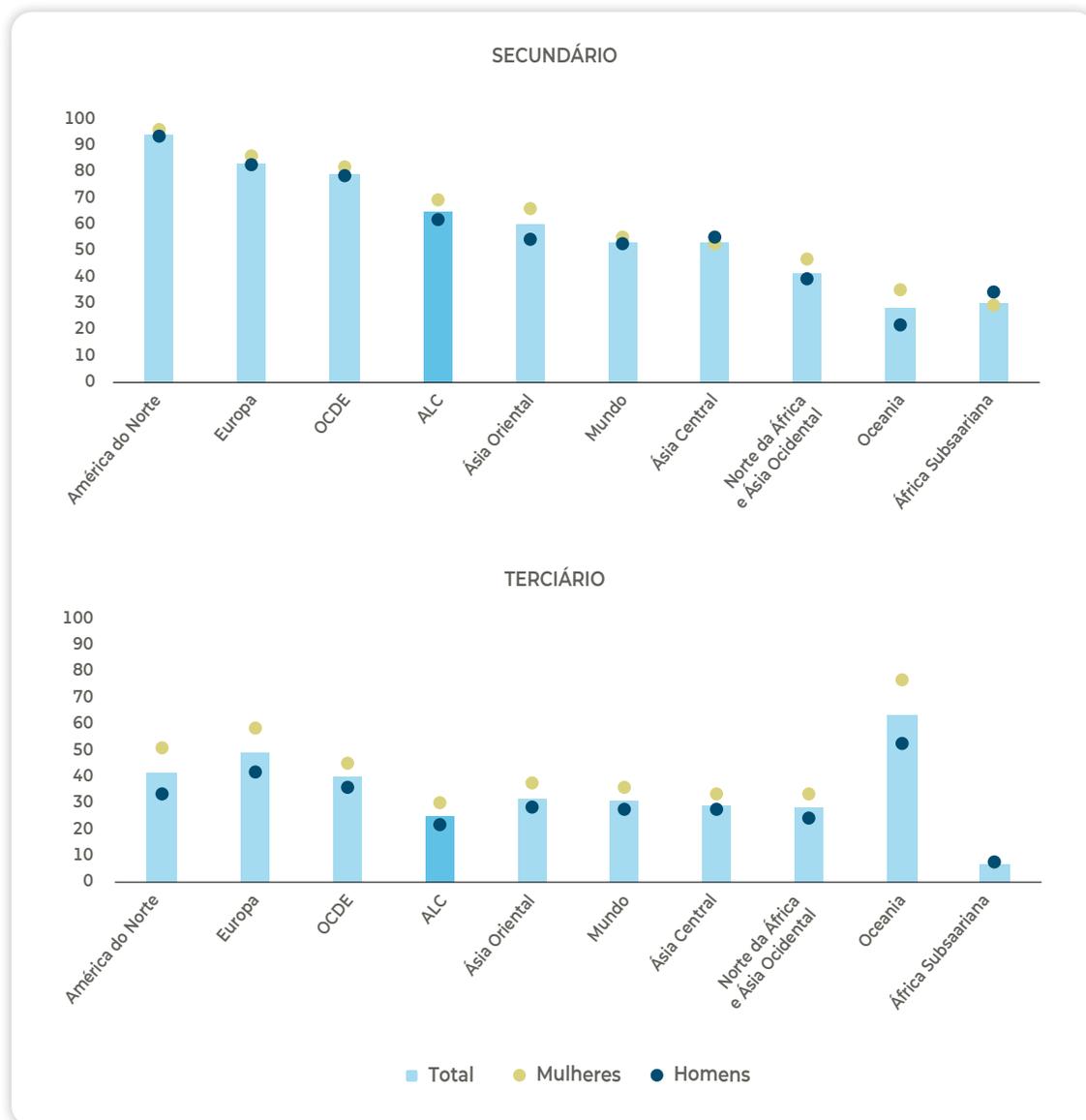
As diferenças de gênero nas taxas de cobertura líquida da América Latina e do Caribe são menores na educação primária (0,4 p.p.) do que na educação secundária (2,6 p.p.), em ambos os casos de pequena magnitude e a favor das mulheres. Nas outras regiões do mundo analisadas (gráfico 2.4), também são observadas pequenas diferenças de cobertura em favor das mulheres, com exceção dos países árabes e da África Subsaariana.

As deficiências na taxa líquida de cobertura da educação do ensino secundário na América Latina e no Caribe se traduzem em uma baixa taxa de conclusão do ensino secundário e uma taxa ainda mais baixa de cobertura no ciclo terciário (gráfico 2.5). Em média, 65% dos jovens da região concluem o ensino secundário.¹³ Em outras palavras, mais de um terço da população da região não consegue concluir este nível de escolaridade. Embora a taxa de conclusão na América Latina e no Caribe seja maior do que a média mundial (53,2%), ela fica 15 p.p. atrás da média da OCDE de 80%, com a América do Norte se destacando globalmente com uma taxa de conclusão de 94%. As mulheres da América Latina e do Caribe têm uma taxa de conclusão do ensino secundário mais alta do que os homens (68,7% em comparação com 61,5%). Essa tendência em favor das mulheres é observada nas outras regiões analisadas, com exceção da África Subsaariana e da Ásia Central (gráfico 2.5).

13. Os países incluídos são Argentina, Barbados, Belize, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Equador, El Salvador, Guatemala, Guiana, Haiti, Honduras, Jamaica, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Santa Lúcia, Suriname, Trindade e Tobago, Uruguai e Venezuela. O indicador se refere à porcentagem de uma coorte de jovens com idade entre 3 e 5 anos acima da idade esperada para a última série do ensino secundário e que concluíram essa série. Para obter mais informações, consulte: <https://uis.unesco.org/en/glossary-term/completion-rate-primary-education-lower-secondary-education-upper-secondary-education>.



GRÁFICO 2.6 TAXA DE CONCLUSÃO, POR VOLTA DE 2019 (PORCENTAGEM)



Fonte: Elaboração própria com base em dados do UIS Unesco.



As taxas de conclusão da educação terciária estão abaixo de 65% em todas as regiões analisadas.¹⁴ Na América Latina e no Caribe, a taxa bruta de conclusão do ensino superior é de apenas 25,1%,¹⁵ o que coloca a região 15 p.p. abaixo da média da OCDE¹⁶ (40%) e abaixo da média global (30,8%). No caso do ensino superior, também há uma diferença de gênero a favor das mulheres, atingindo, em média, 8 p. p. (29% vs. 21%). Essa tendência em favor das mulheres também é observada nas outras regiões analisadas - com exceção da África Subsaariana - com diferenças de mais de 15 p.p. na América do Norte, Europa e Oceania (gráfico 2.5).

QUADRO 2.2 EXPECTATIVA DE ESCOLARIDADE

A expectativa de escolaridade é medida por meio da variável de expectativa de escolaridade para o ensino primário, secundário e terciário determinada pelo UIS Unesco. Essa variável é calculada como a soma das taxas de matrícula específicas por idade para cada um dos três níveis de ensino.¹⁷ Esse indicador reflete o número total de anos de escolaridade que uma pessoa de determinada idade pode esperar receber no futuro, supondo que a probabilidade de estar matriculado na escola em uma determinada idade seja igual à taxa de matrícula atual para essa idade. Quanto mais alto for o valor do indicador, maior será a probabilidade de os alunos passarem mais anos no sistema educacional.¹⁸

Com base nos 10 países da América Latina e do Caribe analisados, a média da região é de 15,3 anos de expectativa de escolaridade, enquanto a média da OCDE é de 17 anos. A Argentina e o Uruguai se destacam, com expectativa de escolaridade acima de 17 anos, superando a média da OCDE. A Guatemala está na extremidade inferior da distribuição, com uma expectativa de matrícula de menos de 11 anos.

14. Refere-se ao número de graduados em programas de primeiro grau (na ISCED 6 e 7) expresso como uma porcentagem da população com idade teórica de graduação do programa de primeiro grau mais comum. Para obter mais informações, consulte: http://data.uis.unesco.org/OECDStat_Metadata/ShowMetadata.ashx?Dataset=NATMON_DS&Coords=%5bNATMON_IND%5d.%5bGGR_6T7%5d&ShowOnWeb=true&Lang=en.

15. Esse indicador inclui Argentina, Aruba, Belize, Chile, Colômbia, Cuba, República Dominicana, Equador, El Salvador, Granada, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Ilhas Turcas e Caicos, Sint Maarten (parte holandesa) e México.

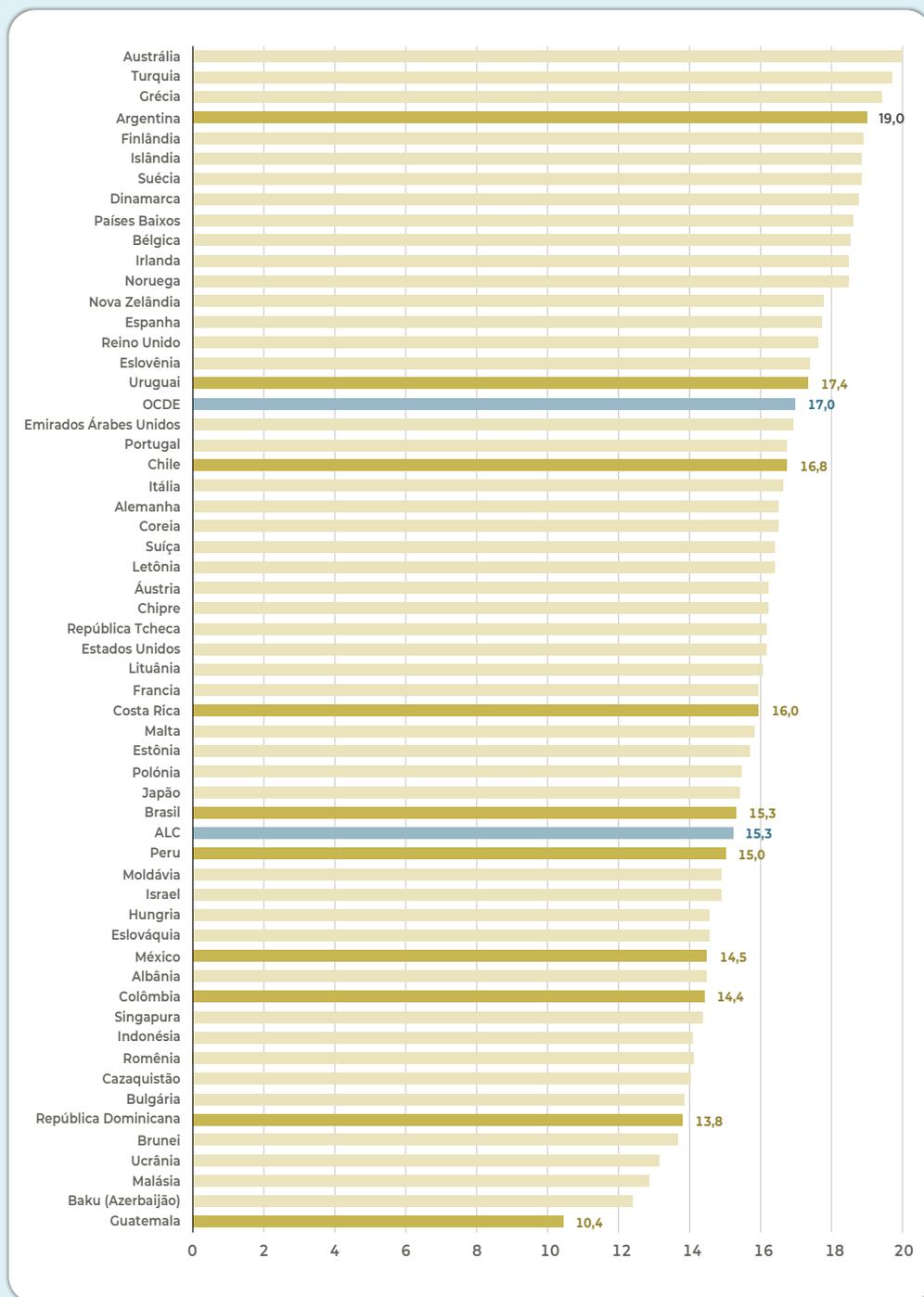
16. Os países relatores são Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Colômbia, Dinamarca, Estônia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Itália, Japão, Coreia, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, México, Holanda, Nova Zelândia, Noruega, Polônia, Portugal, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Suécia, Suíça, Turquia, Reino Unido e Estados Unidos.

17. As matrículas que não são distribuídas por idade são divididas pela população em idade escolar do nível de ensino em que estão matriculadas e multiplicadas pela duração desse nível de ensino. O resultado é adicionado ao total das taxas de matrícula específicas por idade.

18. Para mais informações sobre o indicador de expectativa de escolaridade, consulte: http://data.uis.unesco.org/OECDStat_Metadata/ShowMetadata.ashx?Dataset=NATMON_DS&Coords=%5bNATMON_IND%5d.%5bSLE_1%5d&ShowOnWeb=true&Lang=en.



EXPECTATIVA DE ESCOLARIDADE PARA O ENSINO PRIMÁRIO, SECUNDÁRIO E TERCIÁRIO



Fonte: Elaboração própria.



2.4 Aprendizagens

A análise comparativa da dimensão de aprendizagens baseia-se nos resultados dos testes do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) para leitura, matemática e ciências. Deve-se observar que 14 países participaram da rodada do PISA 2022, portanto, a média regional apresentada nesta seção inclui apenas esse subconjunto de países.¹⁹ A análise comparativa da porcentagem de alunos abaixo do nível mínimo de desempenho,²⁰ definidos pelo PISA como aqueles estudantes que não alcançam o nível 2 de competências, mostra que a região não só tem desvantagens em relação ao acesso e à conclusão, mas que também há lacunas profundas em relação à aprendizagem dos alunos.

2.4.1 Leitura

Na América Latina, 55% dos alunos apresentam baixo desempenho em leitura, mais do dobro do relatado pelos países da OCDE (26%) e mais de três vezes a porcentagem de alunos dos top 10 países com melhores resultados (15%). Esses dados refletem um nível de proficiência muito diferente em favor dos alunos da OCDE. Arias Ortiz et. al (2023) observam que apenas três dos doze países da região conseguiram diminuir significativamente a porcentagem de estudantes com baixo desempenho em leitura entre 2018 e 2022.

A porcentagem de alunos com baixo desempenho mostra uma diferença de 6,2 p.p. a favor das mulheres (57,9% de homens em comparação a 51,6% de mulheres), uma tendência que é ainda mais acentuada para os países da OCDE (30,7% contra 21,7%). Ao analisar os resultados por nível socioeconômico²¹ dos alunos, observam-se desigualdades substanciais: enquanto 72% dos alunos desfavorecidos da América Latina e do Caribe mostram baixo desempenho em leitura, essa porcentagem cai para 34% entre os alunos favorecidos (uma diferença de 38 p.p.). As diferenças por status socioeconômico nos países da OCDE são significativamente menores: 28 p. p. (40% em relação a 12%) (gráfico 2.6). Vale a pena ressaltar que apenas 1% dos jovens da região alcançam alto nível de alfabetização em leitura; 7 vezes menos do que a porcentagem de alunos da OCDE (7%).

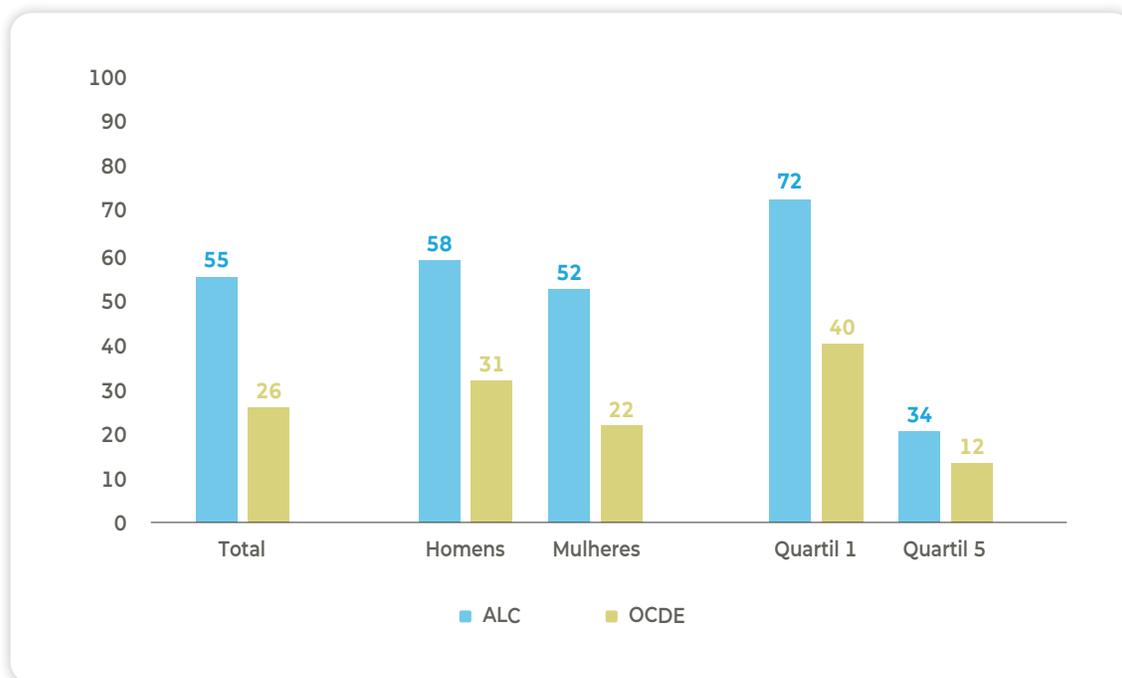
19. Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, República Dominicana, El Salvador, Guatemala, Jamaica, México, Panamá, Paraguai, Peru e Uruguai.

20. O PISA define alunos com baixo desempenho como aqueles abaixo do nível 2 de competências. Para mais dados sobre a América Latina e o Caribe, consulte: <https://www.iadb.org/es/quienes-somos/tematicas/educacion/iniciativas-de-educacion/america-latina-y-el-caribe-en-pisa,2019>.

21. Para a análise por nível socioeconômico, faz-se referência ao Índice PISA de Status Econômico, Social e Cultural (ESCs). Um estudante socioeconomicamente favorecido (desfavorecido) é um estudante que está no quarto superior (inferior) dos ESCs em seu próprio país ou economia.



GRÁFICO 2.7 BAIXO DESEMPENHO EM LEITURA POR GÊNERO E NSE, PISA 2022 (PORCENTAGEM)



Fonte: CIMA com base em PISA (2022).

2.4.2 Matemática

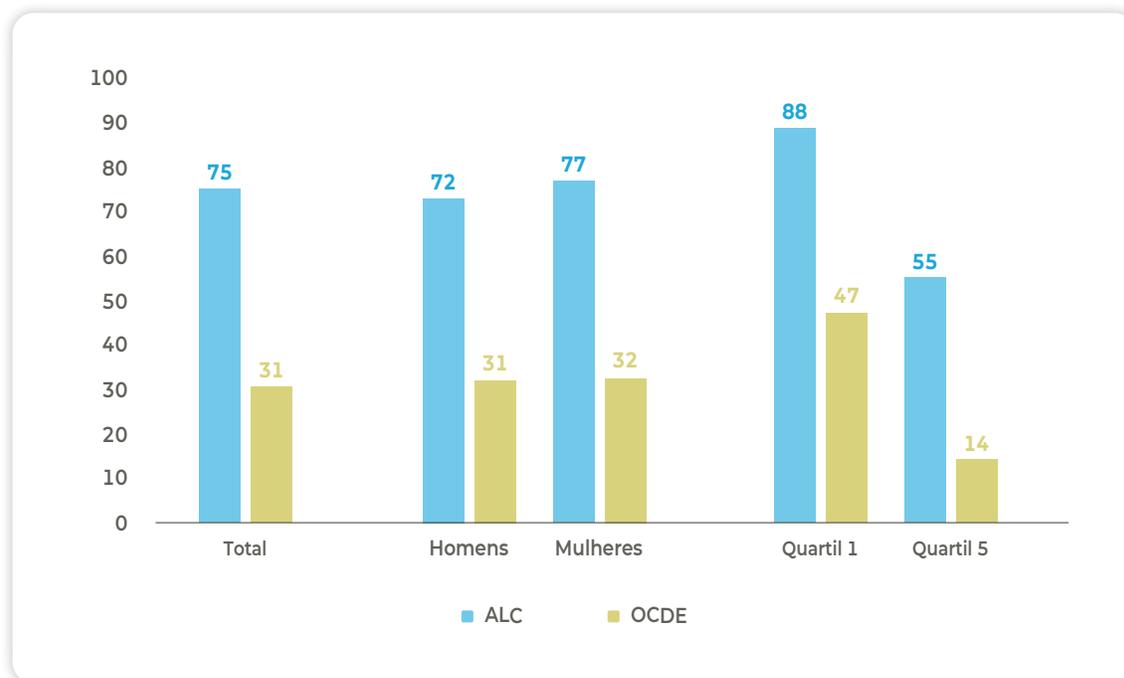
Em matemática, três em cada quatro alunos da região têm baixo desempenho (75%), duas vezes e meia mais do que a média da OCDE (31%).

Na região, a porcentagem de alunos com baixo desempenho mostra uma diferença média de 5 p.p. a favor dos meninos (72% dos meninos em comparação com 77% das meninas), uma tendência que não é observada na mesma magnitude para a média dos países da OCDE (diferença de 0,9 a favor dos homens). Assim como em leitura, os resultados por status socioeconômico mostram grandes desigualdades: 88% dos alunos desfavorecidos (quartil 1) têm baixo desempenho em matemática, um número que cai a 55% para alunos favorecidos (quartil 4), com uma diferença de 33 p. p. Nos países da OCDE, a mesma diferença: 33 p. p. (47% vs. 14%), (gráfico 2.7). A porcentagem de alunos com alto desempenho em matemática na América Latina é de 0,3%, 30 vezes menor do que a porcentagem de alunos na OCDE (8,7%)²².

22. Para obter dados sobre taxas de alto rendimento, consulte: <https://cima.iadb.org/index.php/es>.



GRÁFICO 2.8 BAIXO DESEMPENHO EM MATEMÁTICA, POR GÊNERO E NSE, PISA, 2022 (PORCENTAGEM)



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do CIMA.

2.4.3 Ciências

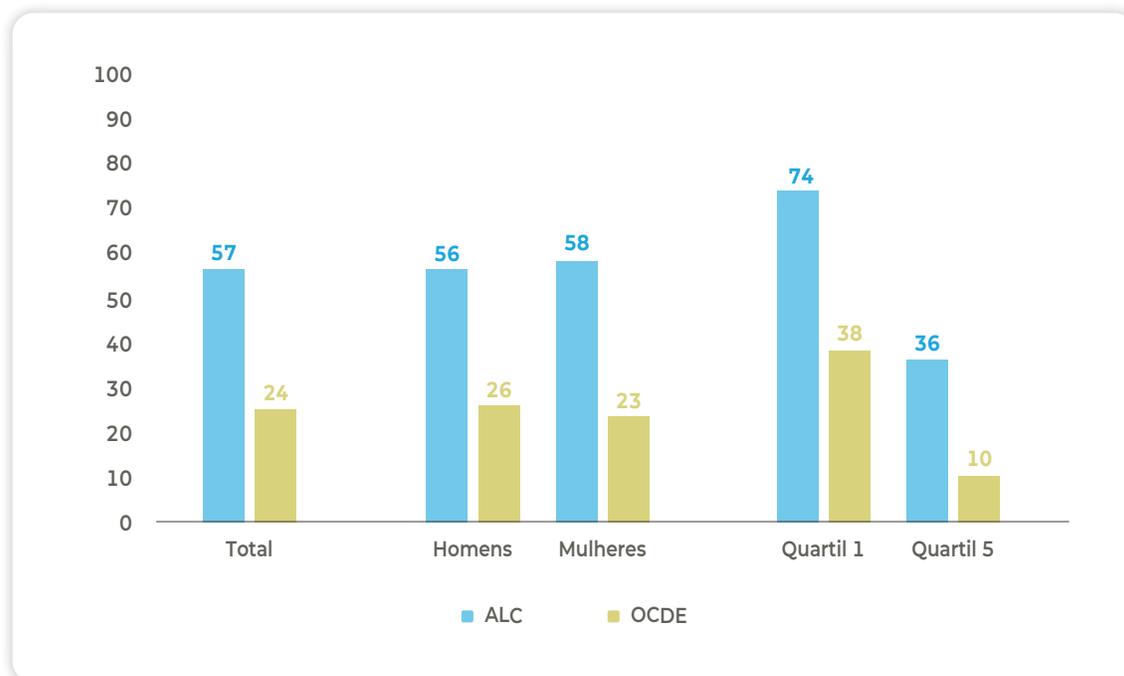
Para o aprendizado de ciências, a porcentagem de alunos com baixo desempenho é de 57% na América Latina e no Caribe, e 24% na OCDE, refletindo um atraso desfavorável para a região de mais de 30 p.p. (gráfico 2.8).

Para a média da região, da mesma forma que na matemática, a análise de gênero mostra diferenças a favor dos homens, embora de menor magnitude (56% para homens versus 58% para mulheres). Vale a pena observar que a OCDE mostra a tendência oposta: uma diferença de 2,4 p.p. a favor das mulheres. No caso de ciências, a diferença por nível socioeconômico de 74% de estudantes desfavorecidos que apresentam baixo desempenho em comparação a 36% de estudantes favorecidos. Nos países da OCDE, há uma diferença de 28 p.p. (38% em relação a 10%), (gráfico 2.8). A porcentagem de alunos com alto desempenho em ciências na América Latina é de 0,4%, 6 p.p. abaixo do valor dos países da OCDE (7,5%).²³

23. Para obter dados sobre taxas de alto rendimento, consulte: <https://cima.iadb.org/index.php/es>.



GRÁFICO 2.9 BAIXO DESEMPENHO EM CIÊNCIAS POR GÊNERO E NSE, PISA 2022 (PORCENTAGEM)



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do CIMA.



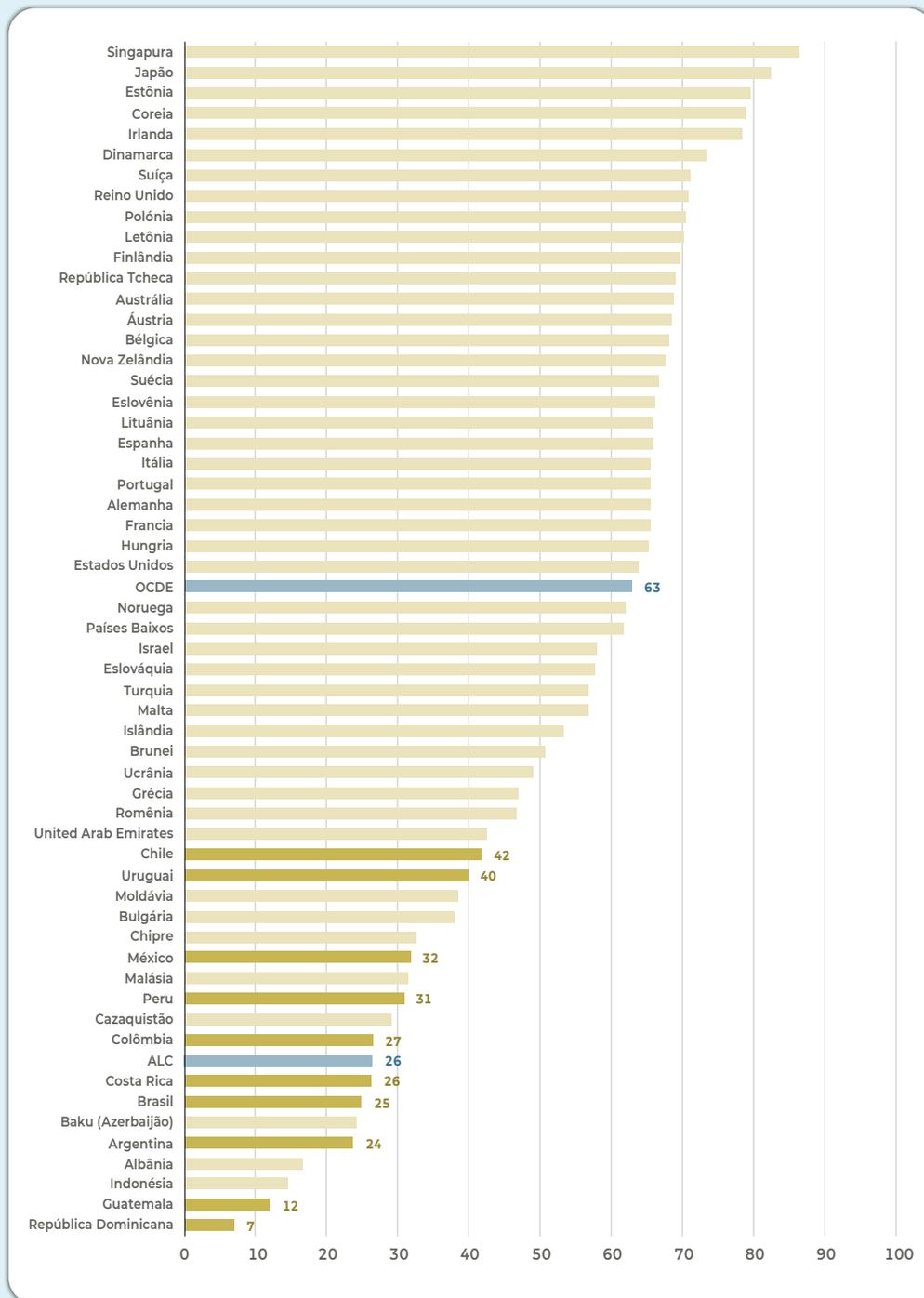
QUADRO 2.3 ALUNOS QUE ATINGEM HABILIDADES BÁSICAS EM LEITURA E MATEMÁTICA

Esse indicador é medido em termos da proporção de alunos que atingem o nível básico de proficiência em leitura e matemática. A seleção desse indicador para a medição da dimensão de aprendizado baseia-se no indicador 4.1.1 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que se refere à "proporção de crianças e jovens no final do ensino secundário que atingem pelo menos um nível mínimo de proficiência em leitura e matemática". Os dados são calculados com base nos resultados do teste PISA 2022, apresentando a porcentagem de jovens de 15 anos que atingem o nível básico de proficiência (definido como nível 2 no PISA) em ambas as matérias.

Cabe ressaltar que os 10 países da América Latina e do Caribe pesquisados estão abaixo da média, ou seja, na metade inferior da distribuição, e bem abaixo da média da OCDE (62%). Em média, 26% dos alunos de 15 anos da região alcançam habilidades básicas em leitura e matemática. O Chile e o Uruguai têm os valores mais altos entre os países da região, mas estão 20 p.p. abaixo da média da OCDE. A República Dominicana e a Guatemala têm os valores mais baixos dos 56 países analisados: apenas 7% e 12% dos alunos atingem o nível mínimo de proficiência em leitura e matemática, respectivamente.



PORCENTAGEM DE ALUNOS QUE ATINGEM COMPETÊNCIAS BÁSICAS EM LEITURA E MATEMÁTICA



Fonte: Elaboração própria.



2.5 Análise agregada das dimensões do desenvolvimento educacional

A análise comparativa dos indicadores nas três dimensões permite explicar o atraso da América Latina e do Caribe em termos de desenvolvimento educacional. A seguir, apresentamos um exercício exploratório que permite a agregação das três dimensões analisadas, usando os três indicadores apresentados nos quadros 2.1, 2.2 e 2.3.

A relevância desse exercício analítico reside no fato de que, além de ilustrar o nível de progresso em cada uma das dimensões, permite visualizar o grau de equilíbrio entre as três dimensões analisadas para cada sistema educacional. Deve-se lembrar que as dimensões apresentadas estão enquadradas em uma lógica vertical de desenvolvimento educacional, partindo dos insumos (medidos como gasto médio por aluno na educação primária e secundária, USD PPP), para alcançar o resultado intermediário de acesso e conclusão (operacionalizado por meio do indicador de anos de escolaridade), chegando assim ao resultado final de aprendizagem (medido como a porcentagem de alunos que alcançam competências básicas em leitura e matemática).

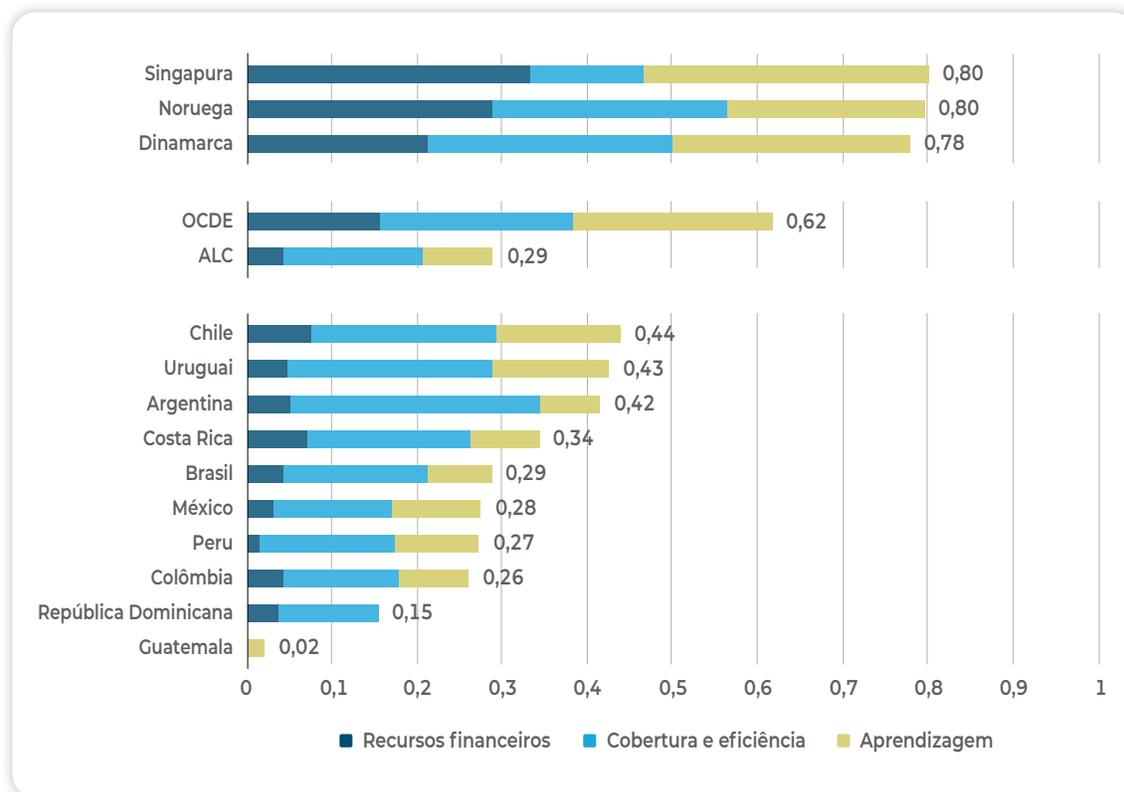
Nesse sentido, não é apenas o nível agregado alcançado que é relevante, mas também a existência de um certo grau de equilíbrio entre as dimensões analisadas. Por exemplo, se um país se destaca com altos níveis de investimento em educação, mas apresenta baixos níveis em termos de cobertura e eficiência, e/ou em aprendizado, é inevitável que haja um amplo espaço para melhorias para promover gastos mais eficientes e equitativos, de modo que esses insumos se traduzam na obtenção de resultados intermediários (cobertura e eficiência) e no resultado final (aprendizado).

Para a análise de agregação, foi aplicada a padronização mínima-máxima para cada um dos indicadores, o que garante uma variação entre 0 e 1 e que, portanto, ao agregar as variáveis, uma não predomina sobre a outra apenas por causa das diferenças de escala. A agregação foi feita por meio de uma média simples dos três indicadores padronizados, o que implica que o valor agregado varia entre 0 e 1.

Vale ressaltar que foram considerados 56 países em nível global que apresentaram informações sobre as três dimensões analisadas nas fontes. Desses, 10 pertencem à América Latina e ao Caribe. O gráfico 2.2 apresenta a análise de agregação para cada um dos países da América Latina e do Caribe, a média da região e dos países da OCDE, bem como os três países com o nível agregado mais alto alcançado.



GRÁFICO 2.10 ANÁLISE AGREGADA DAS DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL



Fonte: Elaboração própria.

Ao analisar os resultados da média dos 10 países da ALC, as dimensões que fazem a menor contribuição na análise agregada são recursos financeiros e aprendizado. Na média dos países da OCDE, a contribuição da dimensão de recursos financeiros é quatro vezes maior do que na América Latina e no Caribe. No caso da aprendizagem, ela é três vezes maior na média da OCDE do que na média da ALC. Na dimensão de cobertura, a região também está defasada em relação à média da OCDE, embora em um grau muito menor.

A análise agregada em nível nacional revela uma certa heterogeneidade nos países da América Latina e do Caribe, tanto na contribuição relativa de cada dimensão quanto no grau de equilíbrio entre elas. Vale a pena observar que os recursos financeiros são a dimensão com a menor contribuição relativa em 9 dos 10 países analisados na região.

Chile e o Uruguai se destacam como os países da região com a maior contribuição relativa para a dimensão de aprendizado, obtendo os valores agregados mais altos da região. A Argentina está em terceiro lugar, principalmente devido à alta contribuição da dimensão de cobertura e eficiência. No caso da Guatemala, a contribuição relativa das dimensões de recursos financeiros



e cobertura e eficiência é 0, já que é o país com os valores mais baixos dos 56 analisados. No caso da República Dominicana, a contribuição relativa do aprendizado é 0, pois é o pior país dos 56 analisados.

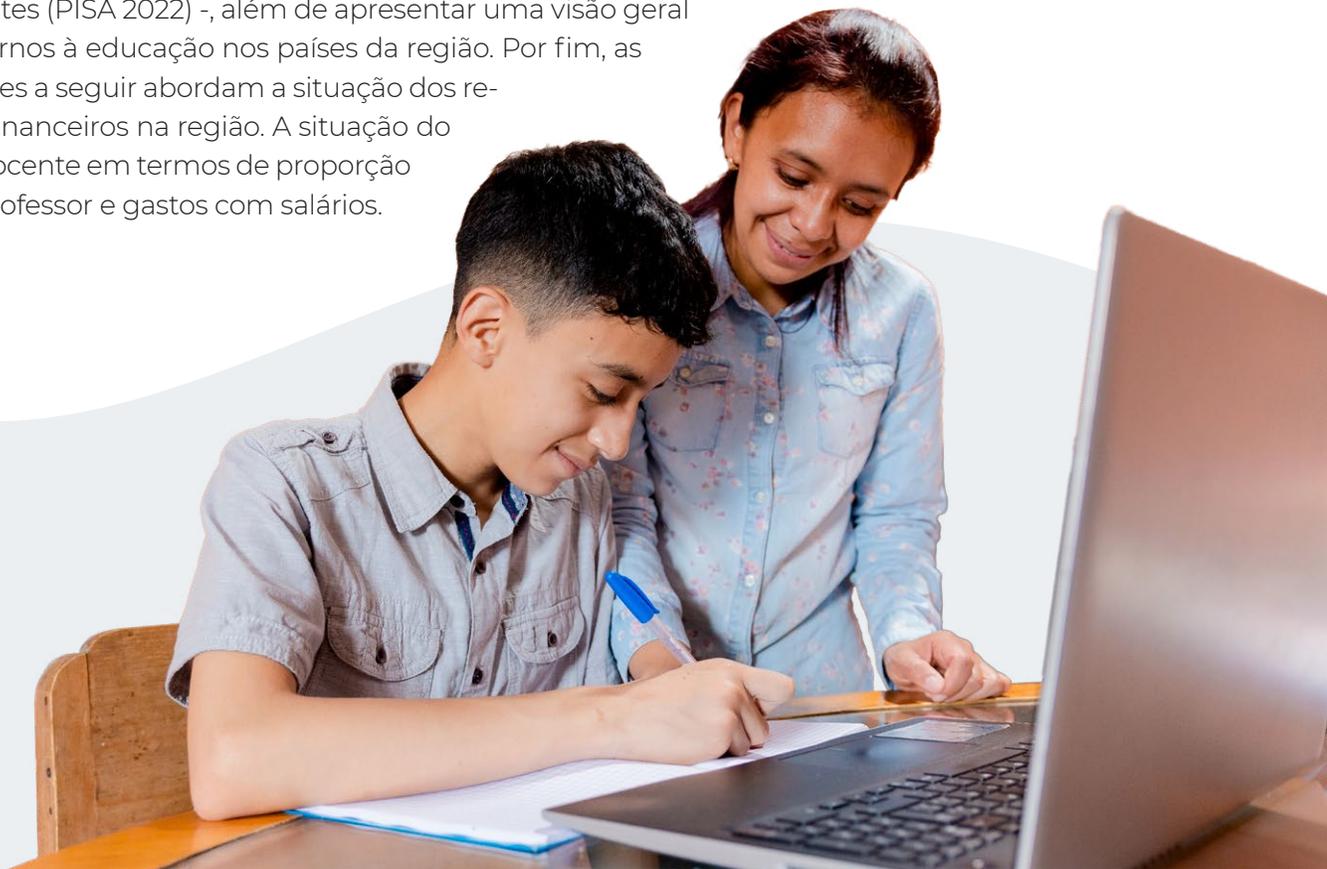
Singapura, Noruega e Dinamarca têm o nível agregado mais alto em todas as três dimensões. Vale a pena observar o alto nível de desenvolvimento de Singapura em recursos financeiros e aprendizado, com uma contribuição relativa menor nas dimensões de cobertura e eficiência. A Noruega, por outro lado, alcança altos valores por meio de um maior grau de equilíbrio em todas as três dimensões. A Dinamarca tem valores altos para cobertura, eficiência e aprendizado, com uma contribuição relativa menor da dimensão de recursos financeiros.

Em termos gerais, a análise agregada das dimensões do desenvolvimento educacional mostra que a dimensão dos recursos financeiros é responsável pela maior proporção do atraso da região em termos de desenvolvimento educacional e, portanto, é o principal desafio pendente da região.

3

O cenário da educação na América Latina e no Caribe

Esta seção oferece uma visão geral comparativa dos países da América Latina e do Caribe em várias questões educacionais. Primeiro, é apresentada a situação da cobertura do ensino primário, secundário e terciário, com ênfase nas lacunas existentes entre os níveis socioeconômicos e o gênero²⁴. Em seguida, é feito um exame da eficiência educacional na região, conforme refletido pelas taxas de conclusão, repetição e evasão. A terceira subseção desenvolve as taxas de insucesso no ensino primário- usando dados do Estudo Comparativo e Educacional Regional (ERCE 2019) - e no ensino secundário- com base no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA 2022) -, além de apresentar uma visão geral dos retornos à educação nos países da região. Por fim, as subseções a seguir abordam a situação dos recursos financeiros na região. A situação do corpo docente em termos de proporção aluno/professor e gastos com salários.



24. Esta seção apresenta informações baseadas em pesquisas domiciliares disponíveis. Dessa forma, haverá diferenças em relação às informações baseadas em dados administrativos do país.



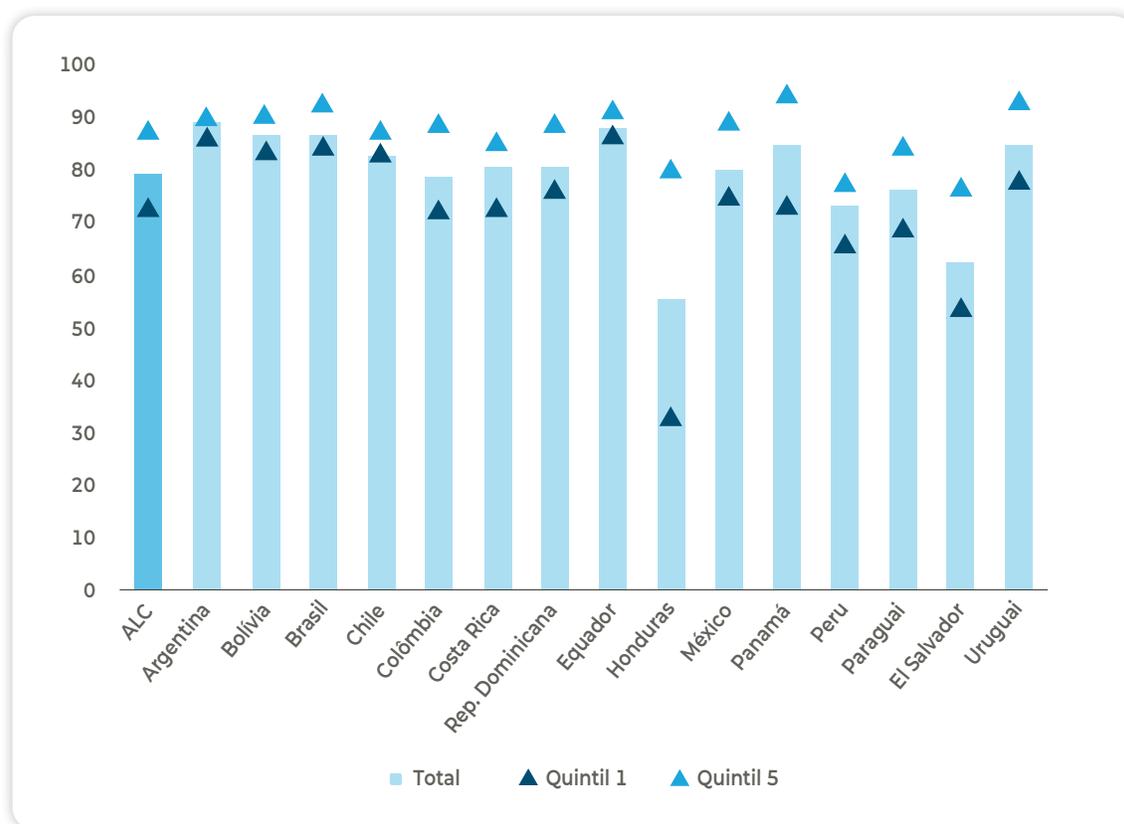
3.1 Cobertura

UM DESAFIO PENDENTE PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Os países da América Latina e do Caribe aumentaram a cobertura em todos os níveis de ensino. No nível primário, a maioria dos países da região alcançou a cobertura universal. Entretanto, o acesso ao ensino secundário e terciário continua sendo um grande desafio para a maioria dos países.

Em média, quase 8 de cada 10 jovens em idade de cursar o equivalente ao ensino secundário frequentam o nível correspondente. Há uma diferença de acesso de 14 p.p. entre os jovens de baixa renda e os de alta renda (gráfico 3.1).

GRÁFICO 3.1 LACUNA DE COBERTURA (LÍQUIDA) DO ENSINO SECUNDÁRIO POR QUINTIS DE RENDA 1 E 5, POR VOLTA DE 2021 (PORCENTAGEM)



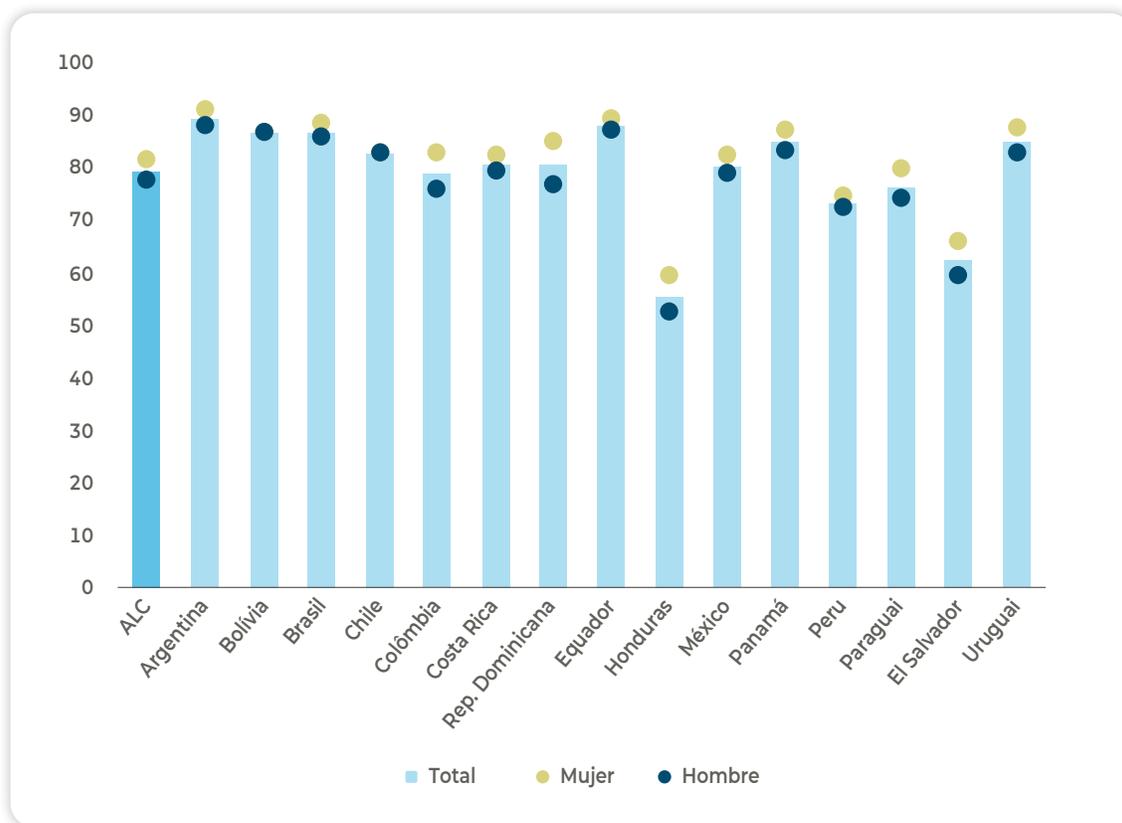
Fonte: CIMA com base em pesquisas domiciliares.

Observação: Para o Chile e o México, os dados são de 2020. Para Honduras e Panamá, até 2019.



Em média, a diferença de gênero é equivalente a 4 p.p. a favor das mulheres. Os países com a maior diferença de gênero (sempre a favor das mulheres) são a República Dominicana (8 pontos), Colômbia, Honduras e El Salvador (7), como mostra o gráfico 3.2.

GRÁFICO 3.2 LACUNA DE COBERTURA (LÍQUIDA) DE ENSINO SECUNDÁRIO POR GÊNERO, POR VOLTA DE 2021 (PORCENTAGEM)



Fonte: CIMA com base em pesquisas domiciliares.

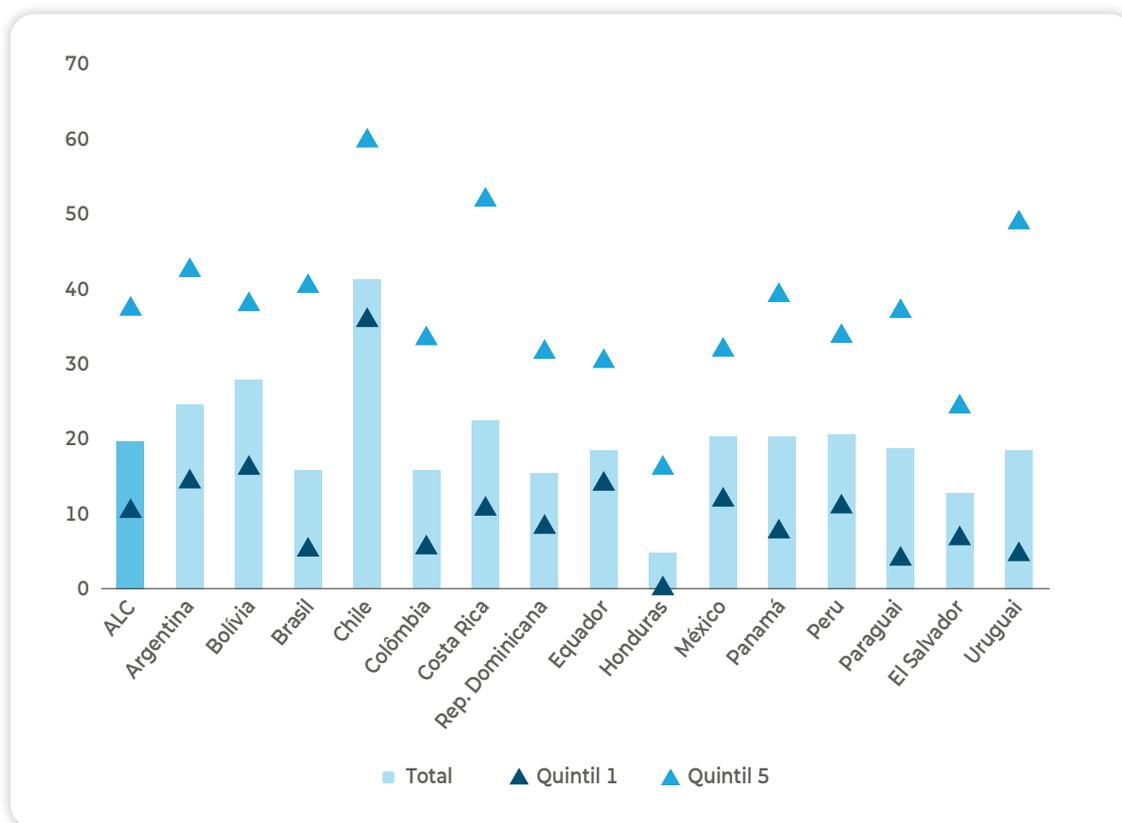
Observação: Para Chile y México, los datos corresponden a 2020. Para Honduras y Panamá, a 2019.

No que se refere à cobertura do ensino terciário, continua baixa, com uma média de 20%, e nenhum dos países tem valores superiores a 50%. Os países com a maior cobertura são Chile, Bolívia, Argentina, Costa Rica e Peru. No extremo oposto estão Honduras e El Salvador.



No caso do ensino terciário, as diferenças são observadas tanto por gênero quanto por quintil de renda, chegando a 27 p.p. entre os jovens do quintil 1 e do quintil 5 (gráfico 3.3).

GRÁFICO 3.3 LACUNA DE COBERTURA (LÍQUIDA) DO ENSINO TERCIÁRIO NOS QUINTIS DE RENDA 1 E 5, POR VOLTA DE 2021 (PORCENTAGEM)



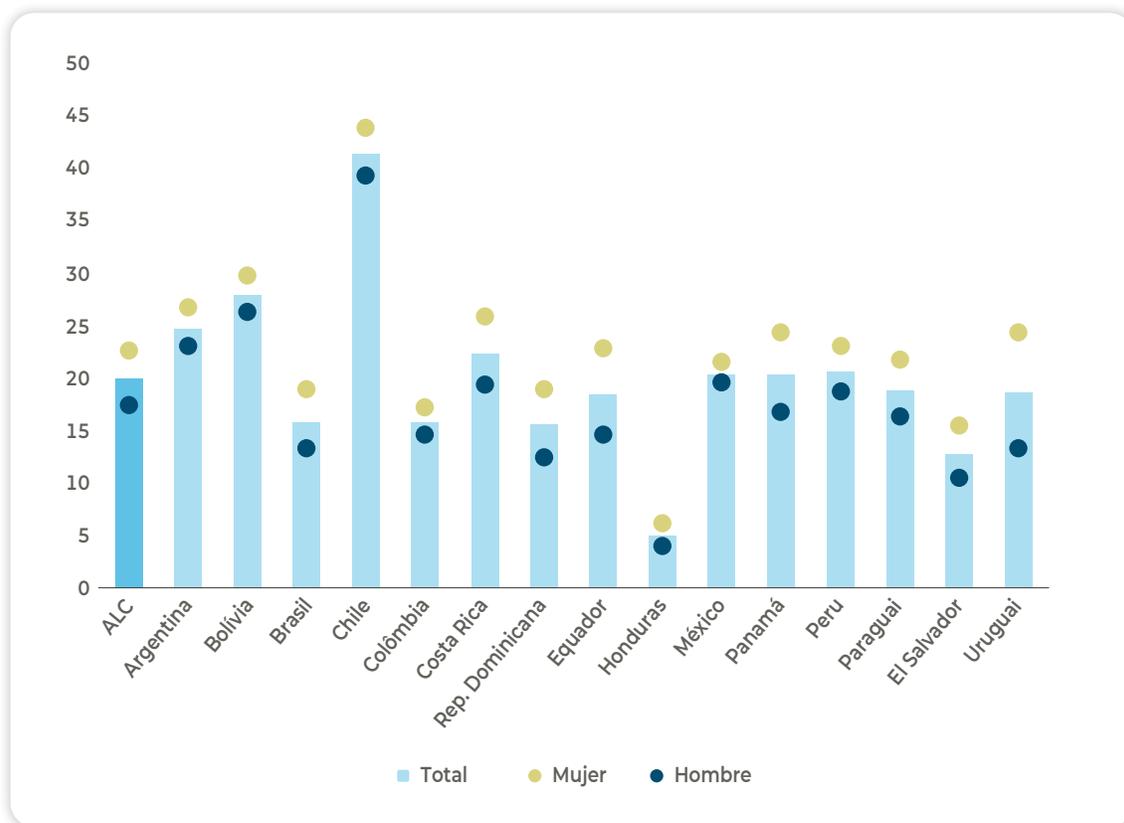
Fonte: CIMA com base em pesquisas domiciliares.

Observação: Para o Chile e o México, os dados são de 2020. Para Honduras e Panamá, até 2019.

Em média, a diferença de gênero é de 5 p.p. a favor das mulheres. Os países com a maior diferença de gênero (sempre a favor das mulheres) são o Uruguai, o Equador e o Panamá (gráfico 3.4).



GRÁFICO 3.4 LACUNA DE COBERTURA (LÍQUIDA) DO ENSINO TÉCNICO POR GÊNERO, POR VOLTA DE 2021 (PORCENTAGEM)



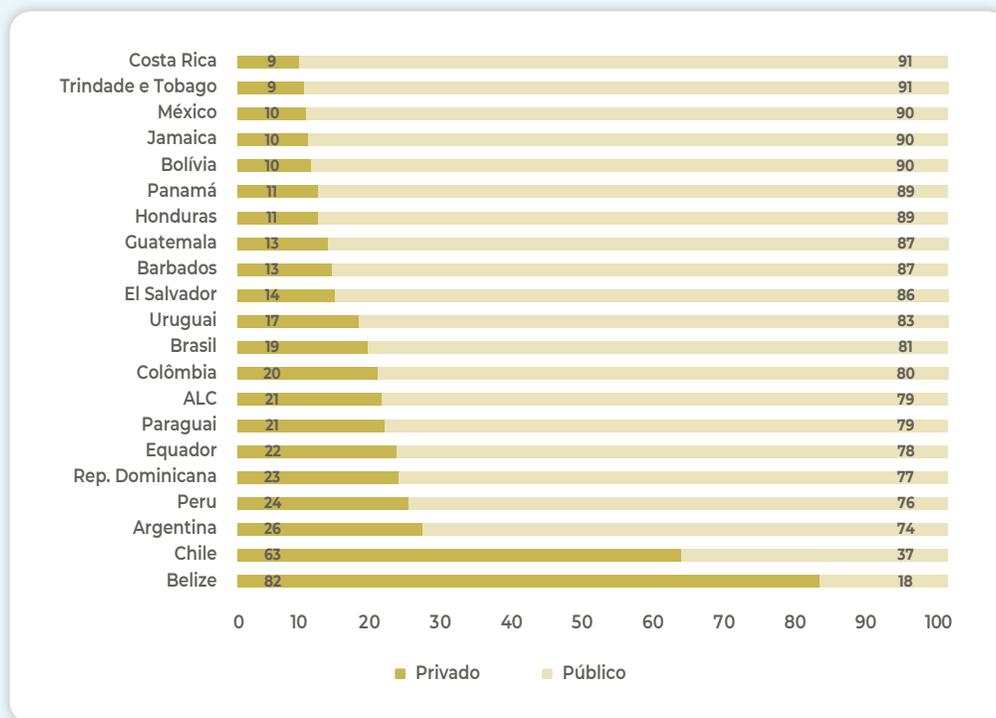
Fonte: CIMA com base em pesquisas domiciliares.
Observação: Para o Chile e o México, os dados são de 2020. Para Honduras e Panamá, até 2019.



QUADRO 2 MATRÍCULAS NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE POR TIPO DE GESTÃO

De acordo com Elacqua (2018), a educação privada do ensino primário e secundário e da América Latina e do Caribe tem aumentado constantemente nos últimos 14 anos. Nos países da OCDE, a participação do ensino primário da rede privada permaneceu em torno de 10% do total de matrículas. Assim como no ensino primário da região, 21% dos alunos estão matriculados no setor privado. Os países com a maior porcentagem de alunos no ensino privado são Belize, Chile e Argentina, enquanto os menores são México, Trinidad e Tobago e Costa Rica (gráfico 3.5).

GRÁFICO 3.5 MATRÍCULA NO ENSINO FUNDAMENTAL POR TIPO DE GESTÃO, POR VOLTA DE 2020 (PORCENTAGEM)

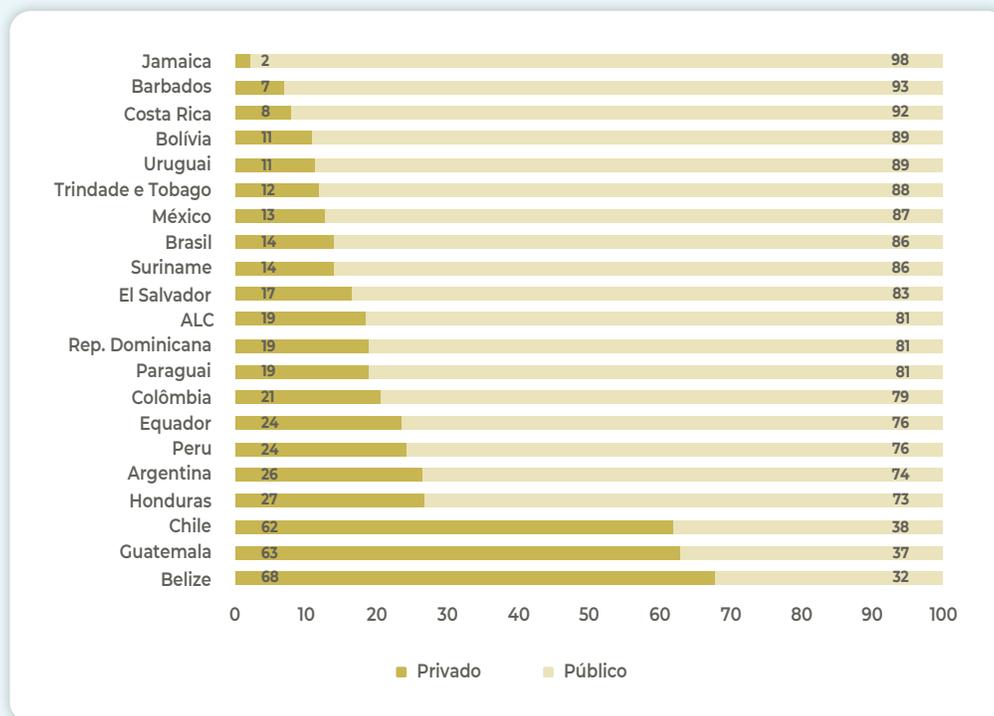


Fonte: Elaboração própria com base em dados do Banco Mundial.

No caso do ensino secundário, 19% dos alunos da América Latina e do Caribe estão matriculados no setor privado, sendo que Belize, Guatemala e Chile têm a maior proporção de alunos do ensino secundário matriculados no setor privado, enquanto Costa Rica, Barbados e Jamaica têm a menor (gráfico 3.6).



GRÁFICO 3.6 MATRÍCULAS NO ENSINO SECUNDÁRIO POR TIPO DE GESTÃO, POR VOLTA DE 2020 (PORCENTAGEM)



Fonte: Elaboração própria com base em dados do Banco Mundial.

Nos casos de países que ainda enfrentam desafios para expandir a cobertura, especialmente no ensino secundário, a falta de oferta de educação pública pode ser uma barreira ao acesso, principalmente para as famílias que não têm recursos para pagar pela educação particular.

Com a crise causada pela pandemia, também é possível que haja uma reversão no crescimento da educação privada nos países da região, pois as perdas econômicas nas famílias podem fazer com que as famílias que mandavam seus filhos para a escola pública antes da pandemia não consigam arcar com essa despesa e recorram à educação pública ou abandonem o sistema educacional. De acordo com Elacqua et al. (2022), um estudo realizado no Brasil, Chile, Equador, México, Panamá e Peru constatou que a COVID-19 levou a uma redução da participação no setor privado na maioria dos países estudados. Em vista disso, o setor público deve oferecer educação para que esses alunos tenham a oportunidade de continuar estudando e, assim, evitar quedas significativas na cobertura educacional.



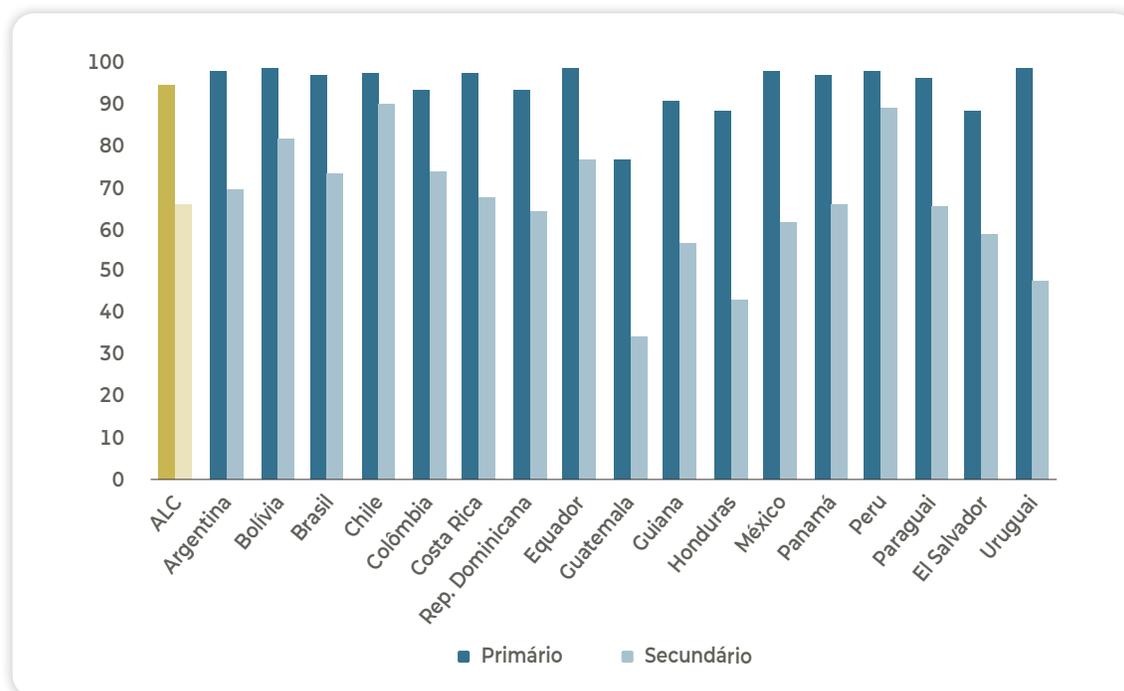
3.2 Eficiência

QUASE 4 EM CADA 10 JOVENS DA AMÉRICA LATINA E DO CARIBE NÃO CONCLUEM O ENSINO SECUNDÁRIO

Um sistema educacional eficiente garante que a maioria dos alunos ingressantes conclua sua educação, de preferência dentro do prazo teórico ou esperado. Em termos de conclusão dos ciclos educacionais,²⁵ a maioria dos países da região que têm essa informação disponível tem uma taxa de conclusão do nível primário acima de 90%, com exceção da Guatemala, El Salvador e Honduras.

A taxa de conclusão do ensino secundário é significativamente menor em comparação com a taxa de conclusão do ensino primário. A média da região é de 65,7%, sendo que Chile, Peru e Bolívia têm a porcentagem mais alta e Guatemala, Honduras e Uruguai têm a taxa mais baixa (gráfico 3.7).

GRÁFICO 3.7 TAXAS DE CONCLUSÃO DO ENSINO PRIMÁRIO E SECUNDÁRIO NOS PAÍSES DA AMÉRICA LATINA E DO CARIBE, POR VOLTA DE 2021 (PORCENTAGEM)



Fonte: CIMA com base em pesquisas domiciliares.

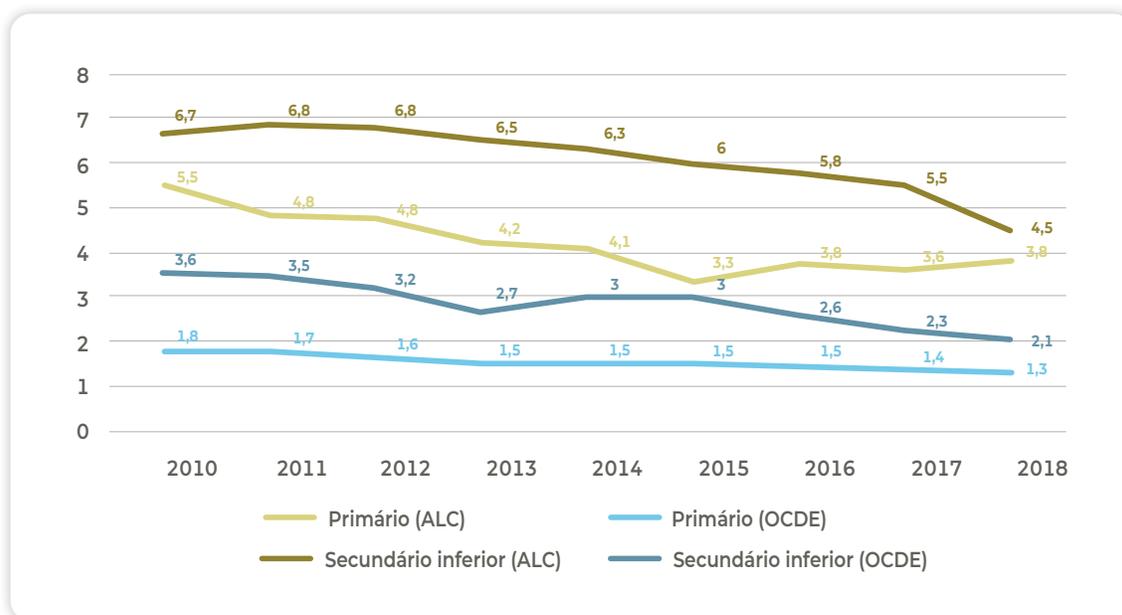
Observação: Para o Chile e o México, os dados são de 2020. Para Honduras e Panamá, até 2019.

25. Porcentagem de uma coorte de jovens com idade entre 3 e 5 anos mais velha do que a idade teórica para a última série de ensino em cada nível de ensino.



Na última década, a taxa de repetência nos países da América Latina e do Caribe diminuiu, levando a melhorias nas taxas de conclusão. Por exemplo, no caso do ensino primário, a taxa de repetência diminuiu em 1,7 ponto percentual, em média, embora ainda seja maior do que nos países da OCDE. Além disso, a tendência de queda foi interrompida em 2016 (gráfico 3.8). As taxas mais altas de repetência no ensino primário são encontradas no Suriname (16,1%), Guatemala (8,8%) e Belize (6,8%). As mesmas tendências se repetem para as taxas de repetência no ensino secundário inferior, embora tanto nos países da América Latina e do Caribe quanto nos países da OCDE essas taxas sejam mais altas do que no ensino primário (gráfico 3.8).

GRÁFICO 3.8 TAXAS DE REPETÊNCIA NO ENSINO PRIMÁRIO E SECUNDÁRIO INFERIOR NOS PAÍSES DA AMÉRICA LATINA E DO CARIBE ENTRE 2010 E 2018 (PORCENTAGEM)

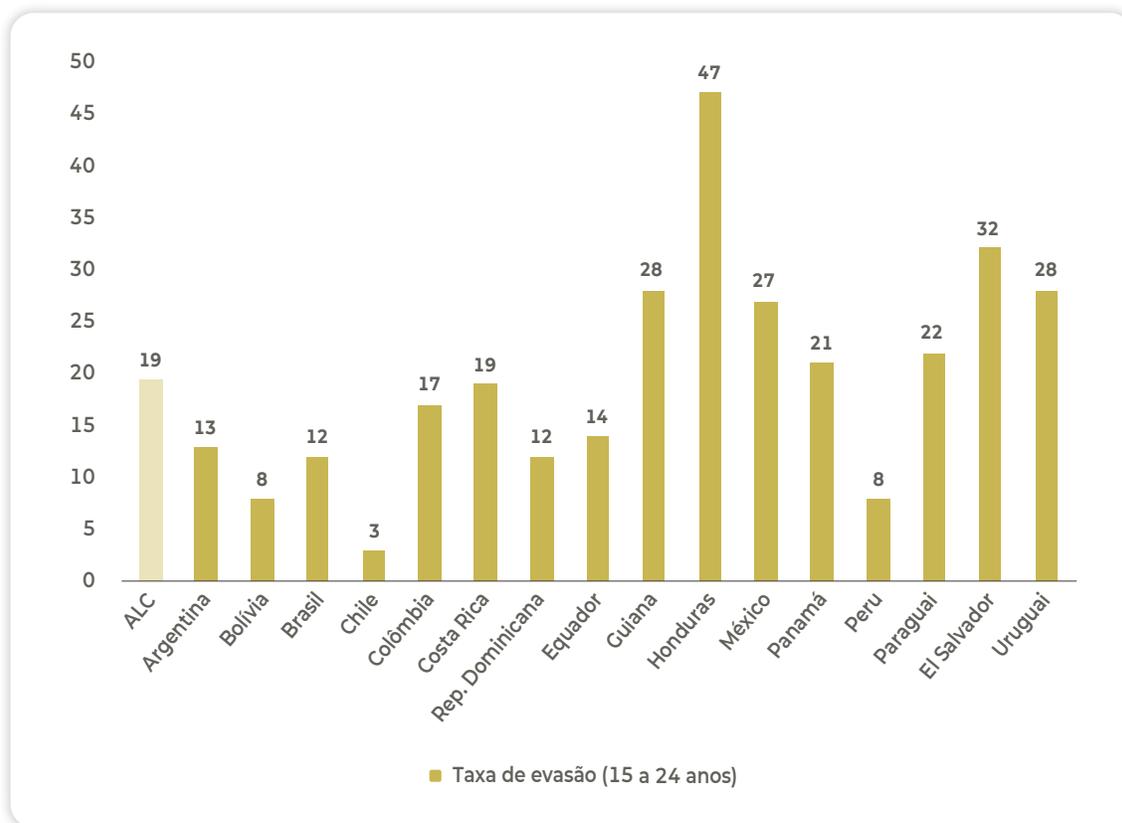


Fonte: Elaboração própria com base em dados do UIS Unesco.

Na América Latina e no Caribe, há uma alta taxa de evasão escolar precoce: 19% dos jovens de 18 a 24 anos não frequentam nenhum nível de ensino e não concluíram o ensino secundário. Os países com as maiores taxas de evasão escolar são México, Guiana, Uruguai, El Salvador e Honduras (gráfico 3.9). Embora os índices de eficiência tenham melhorado na região, ainda há trabalho a ser feito para oferecer oportunidades educacionais para que os jovens concluam o ensino secundário e terciário.



GRÁFICO 3.9 TAXA DE EVASÃO ESCOLAR DE JOVENS DE 18 A 24 ANOS, POR VOLTA DE 2021 (PORCENTAGEM)



Fonte: CIMA com base em pesquisas domiciliares.
Observação: Para o Chile e o México, os dados são de 2020. Para Honduras e Panamá, até 2019.



QUADRO 3 A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS INDÍGENAS NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE

As crianças e os jovens indígenas têm menos probabilidade do que seus pares não indígenas de frequentar a escola, de se formar em qualquer nível de ensino e de atingir os padrões de aprendizado nacionais e regionais.

As lacunas no acesso à educação são profundas e começam no nível pré-escolar, com taxas de frequência de crianças indígenas (4-5 anos) abaixo de seus pares não indígenas em 10 dos 13 países latino-americanos com dados recentes. No nível primário, em 10 dos 17 países latino-americanos, as crianças indígenas de 6 a 11 anos têm taxas de frequência escolar mais baixas do que as de seus pares não indígenas, incluindo o Brasil (uma diferença de 14 p.p.), Venezuela (13,4), Colômbia (7,8), Panamá (6,9) e Costa Rica (6,2). As diferenças são ainda mais acentuadas no ensino secundário, onde os jovens indígenas (12-18 anos) têm taxas de frequência mais baixas do que seus pares não indígenas em 11 dos 17 países, incluindo Guatemala (18), Panamá (13), Honduras (13), Venezuela (12,5) e Brasil (10).

Entre a população indígena em idade do ensino fundamental (1 e 2), os níveis de frequência nas áreas rurais são significativamente mais baixos do que nas áreas urbanas. Em Honduras, a taxa de frequência de jovens indígenas (12 a 18 anos) em áreas rurais é 28 p.p. menor do que a de seus pares indígenas em áreas urbanas. Em El Salvador e na Nicarágua, a diferença de frequência entre jovens indígenas rurais e urbanos é de 18 pontos e, em Belize, de 15 pontos (Näslund-Hadley e Santos, 2022). Uma vez matriculados, os índices de conclusão dos alunos indígenas são menores do que os dos alunos não indígenas. As diferenças variam de 1 a 6 p.p. em Trinidad e Tobago, Equador, México, Jamaica e Suriname, até 10 p.p. na Guatemala (Cortina 2017; CEPAL 2014).

O acesso ao ensino superior é ainda mais desigual. A diferença entre a população indígena e não indígena com alguma educação superior ultrapassa 500% no Panamá, 250% na Bolívia e mais de 100% na Colômbia, Guatemala, Honduras e Venezuela. Em Belize, Costa Rica, México e Nicarágua, a diferença no acesso ao ensino superior ultrapassa 50% (Näslund-Hadley e Santos, 2022).

As meninas indígenas têm menos probabilidade de falar espanhol ou frequentar a escola do que seus pares. Entre as que estão matriculadas, as alunas indígenas têm menos probabilidade de frequentar e concluir o ensino fundamental, médio e superior do que os meninos indígenas e seus pares não indígenas em vários países. Na Guatemala, há uma diferença de 15 pontos entre as meninas indígenas e as não indígenas na conclusão do ensino fundamental (69,1% vs. 84,3%) e uma diferença de quase 6 pontos entre elas e os meninos indígenas (74,6%) (Näslund-Hadley e Santos, 2023). As diferenças de gênero persistem no ensino secundário.



Por exemplo, a Bolívia rural tem uma diferença de 13 p.p. na conclusão do ensino secundário (Näslund-Hadley e Santos, 2023).

No ensino secundário entre meninos não indígenas e meninas indígenas (22,9% versus 9,8%). Nas áreas urbanas, a diferença é de 28 p.p. (56,3% contra 28,7%). Nas áreas urbanas do México, 70,3% das mulheres indígenas concluíram o ensino primário, em comparação com 76,7% dos homens não indígenas. Nas áreas rurais, essas porcentagens foram de 54,1 e 61,2%, respectivamente. Na Guatemala, apenas 14,7% das mulheres indígenas concluíram o ensino secundário, em comparação com 33,2% das mulheres não indígenas e 17,5% dos homens indígenas (Näslund-Hadley e Santos, 2023).

Os alunos indígenas ficam atrás de seus colegas em termos de desempenho educacional. Em alguns países, foram constatadas disparidades de desenvolvimento entre crianças indígenas e não indígenas desde a primeira infância. No Panamá, os pré-escolares indígenas têm habilidades matemáticas 25% inferiores às de seus colegas não indígenas (Näslund-Hadley et al., 2020). No Peru, descobriu-se que os pré-escolares falantes de quíchua estão 0,61 desvio-padrão abaixo de seus colegas falantes de espanhol no aprendizado cognitivo (Gallego, Näslund-Hadley e Alfonso, 2019). As lacunas se ampliam no ensino fundamental, com grandes proporções de alunos indígenas que não conseguem atingir os níveis de proficiência. No Estudo Regional Comparativo e Explicativo (ERCE 2019), 37% dos alunos que não falam espanhol em casa (um indicador substituto de ser indígena) não atingem os padrões de proficiência em leitura, em comparação com 17% de seus colegas não indígenas. Em matemática, as proporções são de 58% e 42%, respectivamente. As lacunas persistem no nível secundário. Os alunos não indígenas superam os alunos indígenas em linguagem e comunicação em 0,6 desvios-padrão e em matemática em 0,42 desvios-padrão no teste "Planea" do México, aplicado no final do ensino secundário. No final do ensino secundário na Guatemala, os alunos não indígenas superam os alunos indígenas na Avaliação de Graduação em leitura e matemática em 0,26 e 0,44 desvios-padrão, respectivamente (Näslund-Hadley e Santos, 2022).

As diferenças no acesso à educação e ao aprendizado persistem mesmo quando as desigualdades socioeconômicas entre alunos indígenas e não indígenas são levadas em consideração. Entre as barreiras mais importantes identificadas na literatura está a distância geográfica da escola. Quanto mais longe a escola estiver, menor será a matrícula e a frequência de crianças e jovens indígenas. No nível primário, a falta de ensino bilíngue e culturalmente relevante também afeta os níveis de matrícula e conclusão dos alunos indígenas (Näslund-Hadley e Santos, 2022). No ensino secundário, o fator econômico é o fator mais limitante para os homens indígenas. Para as mulheres jovens, as barreiras incluem normas patriarcais e valores familiares, uniões e casamentos precoces, gravidez na adolescência, bem como trabalho doméstico não remunerado (Cristia e Näslund-Hadley, 2023).



3.3 Aprendizagens

HÁ UMA ALTA PROPORÇÃO DE ALUNOS NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE QUE NÃO ATINGEM O NÍVEL MÍNIMO DE COMPETÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL OU MÉDIO

Para fornecer um quadro completo da situação do desempenho da aprendizagem nos países da América Latina e do Caribe, são apresentadas as porcentagens de alunos por nível de desempenho. Para isso, os dados do teste ERCE 2019 são usados para fornecer o contexto do aprendizado no nível primário e os dados do PISA 2018 são usados para analisar o nível secundário. Além disso, é apresentada a situação dos retornos educacionais nos países da região.

3.3.1 Aprendizagem no ensino primário (ERCE 2019)

De acordo com o Estudo Regional Comparativo e Explicativo (ERCE) 2019,²⁶ no nível do ensino fundamental, há desafios para que os alunos da América Latina e do Caribe alcancem o nível de aprendizado esperado. Para a terceira série do ensino fundamental, 44% dos alunos não atingem o nível mínimo de desempenho em leitura, enquanto a porcentagem sobe para 48% em matemática. O Peru e o Brasil se destacam por terem a maior porcentagem de alunos acima do nível mínimo de desempenho em ambas as matérias.

Na 6ª série, a proporção de alunos em nível regional que não atingem o nível mínimo de desempenho esperado é de 69% em leitura e 82% em matemática. Os três países com o melhor desempenho na 6ª série e a maior porcentagem de alunos acima do nível mínimo de desempenho são Peru (38,9%), México (38%) e Uruguai (38%). Em ciências, 79% dos alunos da região estão abaixo do nível mínimo de desempenho.

Além disso, uma comparação dos dados de 2013 e 2019 indica que o aprendizado na região estagnou e, em alguns casos, até diminuiu. Argentina, Costa Rica, Guatemala, México e Panamá apresentaram um aumento na proporção de alunos que não atingiram o nível mínimo esperado de desempenho em matemática na sexta série (veja o gráfico 3.10).

No caso da leitura, a grande maioria dos países²⁷ teve um aumento na proporção de alunos que não atingiram o nível mínimo esperado de desempenho na sexta série (gráfico 3.10) e, no caso das ciências, esses países foram Argentina, Colômbia e Guatemala (gráfico 3.10).

26. É uma avaliação de matemática, linguagem e ciências realizada em nível regional para alunos da terceira e sexta séries e, adicionalmente, incorporou um módulo sobre habilidades socioemocionais para alunos da sexta série. Diferentemente do teste PISA, a avaliação ERCE foi desenvolvida levando em conta o que se espera que os alunos aprendam de acordo com o currículo de cada país.

27. Argentina, Brasil, Colômbia, República Dominicana, Equador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, República Dominicana e Uruguai.



GRÁFICO 3.10 TAXA DE DESEMPENHO INSUFICIENTE EM EXAMES DE MATEMÁTICA, LEITURA E CIÊNCIAS NA 6ª SÉRIE TERCEIRO TRIMESTRE DE 2013-ERCE DE 2019 (PORCENTAGEM)





Fonte: Unesco.



No caso do ERCE 2019, a avaliação encontrou diferenças estatisticamente significativas a favor das meninas na leitura da terceira série na Argentina, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Equador, El Salvador, Guatemala, México, Panamá, Paraguai e Uruguai. No caso da leitura na sexta série, foram encontradas diferenças significativas a favor das meninas em todos os países incluídos no estudo, exceto na Guatemala. Em nenhum país houve uma diferença estatisticamente significativa a favor dos meninos em leitura.

No caso da matemática da terceira série, foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa a favor dos meninos na Costa Rica, Nicarágua e Peru, e a favor das meninas na República Dominicana. No caso da matemática da sexta série, foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa a favor dos meninos na Argentina, Brasil, Costa Rica, Guatemala e Nicarágua, e a favor das meninas na República Dominicana.

Por fim, na sexta série de ciências naturais, foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa a favor das meninas em Cuba, México, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana e Uruguai.

QUADRO 4 HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA REGIÃO²⁸

Para saber mais sobre as habilidades socioemocionais na região, é necessário recorrer a outro instrumento, neste caso o ERCE, que incluiu uma avaliação dos alunos da sexta série em três habilidades socioemocionais:

- a) **Empatia:** capacidade de entender a perspectiva dos outros; de experimentar emoções congruentes com a situação do outro; e de responder levando em consideração a situação do outro.
- b) **Abertura à diversidade:** disposição para aceitar e estabelecer vínculos com alunos pertencentes a outros grupos sociais.
- c) **Autorregulação escolar:** seguir as regras e normas da sala de aula, capacidade de pedir orientação quando necessário, perseverança e adiamento de recompensas.

28. As habilidades socioemocionais referem-se a comportamentos, atitudes e traços de personalidade relacionados ao gerenciamento de emoções, planejamento e alcance de metas, empatia pelos outros, ter e manter relacionamentos positivos e tomar decisões responsáveis. As habilidades socioemocionais estão associadas a níveis mais altos de desempenho acadêmico, escolaridade, emprego, renda e menor probabilidade de se envolver em comportamentos de risco (Villaseñor, 2017).



De acordo com a Unesco,²⁹ 85% dos alunos da América Latina e do Caribe consideram ter uma atitude positiva em relação a pessoas de origem e cultura diferentes das suas; 74% afirmaram que perseveram e se autorregulam para cumprir suas obrigações escolares e 55% expressaram que sempre ou quase sempre se colocam no lugar dos outros ou valorizam pontos de vista diferentes dos seus. Da mesma forma, indicam que as escolas contribuem para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, embora em menor grau do que para a realização do aprendizado.

A pontuação da avaliação está em uma escala padronizada, em que a média para a região é de 50 pontos, com um desvio padrão de 10 pontos. Pode-se observar que os países acima da média³⁰ em empatia são Argentina, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Honduras, Paraguai, República Dominicana e Uruguai. Em termos de abertura à diversidade, os países acima da média³¹ são Argentina, Costa Rica, Cuba e Uruguai. Finalmente, no caso da autorregulação, os países acima da média³² são Costa Rica, Cuba, El Salvador, Honduras, Nicarágua e República Dominicana.

Entre as descobertas do estudo está o fato de que as escolas têm um papel importante a desempenhar na promoção de habilidades socioemocionais e que as práticas e ações dos professores para apoiar as habilidades dos alunos e cuidar deles estão associadas à promoção de habilidades socioemocionais. A pesquisa também aponta que os professores da região quase não receberam treinamento específico para promover habilidades socioemocionais, portanto, há espaço para melhorias.

29. Consulte: <https://www.unesco.org/es/articles/resultados-del-modulo-de-habilidades-socioemocionales-del-estudio-regional-com-parativo-y>.

30. Incluindo seu intervalo de confiança.

31. Idem.

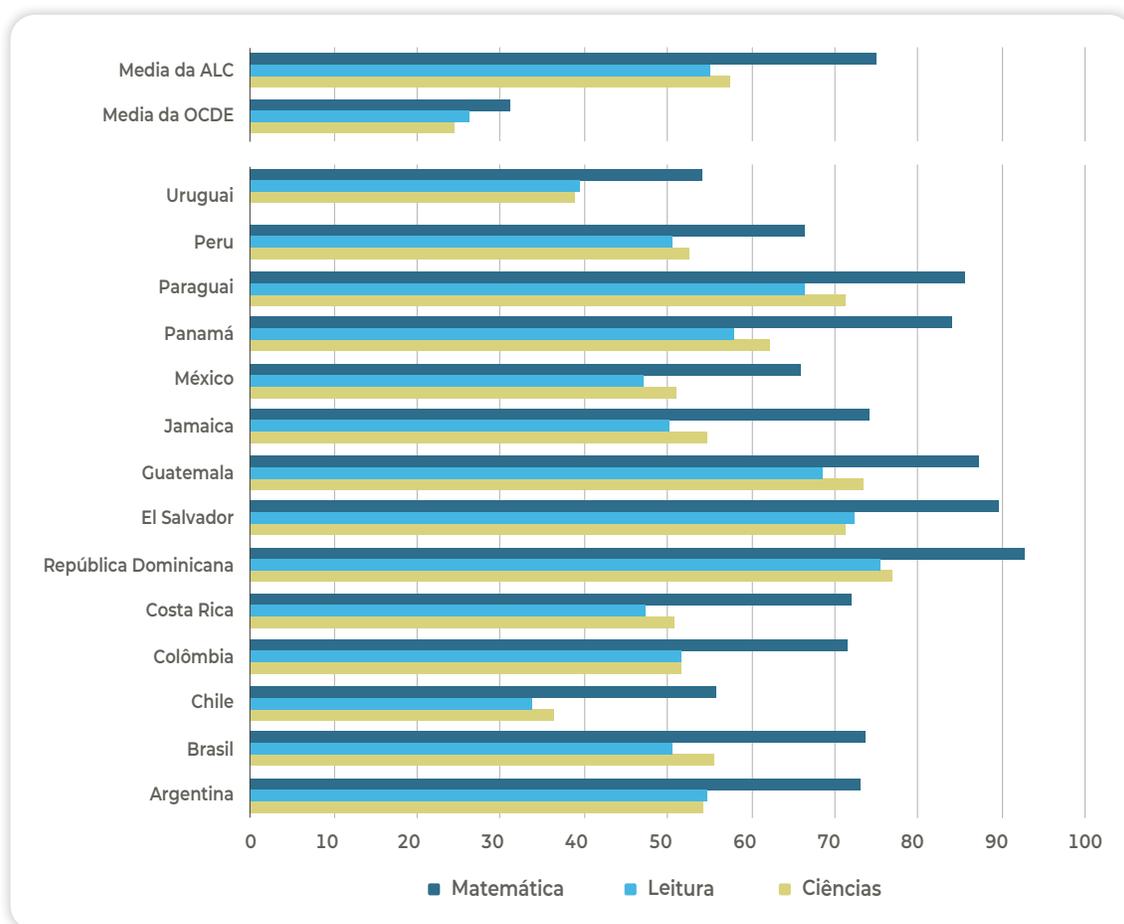
32. Idem.



3.3.2 Aprendizagem no ensino secundário (PISA 2022)

No caso do ensino secundário, de acordo com os resultados do PISA 2022, a taxa média de baixo desempenho na América Latina e no Caribe foi de 75% em matemática, 55% em leitura e 57% em ciências. O Chile é o país da região com as menores taxas de baixo desempenho em todas as três disciplinas, seguido pelo Uruguai. Por outro lado, dos 14 países participantes da região, a República Dominicana tem as taxas mais altas de baixo desempenho na região para as três matérias: 92% para matemática, 75% para leitura e 77% para ciências (Gráfico 3.11). Vale a pena observar que, em todos os países da região, a matemática é a disciplina com os índices mais altos de baixo desempenho.

GRÁFICO 3.11 ÍNDICE DE DESEMPENHO INSUFICIENTE EM MATEMÁTICA, LEITURA E CIÊNCIAS, POR PAÍS NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE 2018 (PORCENTAGEM)



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do CIMA.



3.3.3 Lacunas de aprendizagem por gênero (PISA 2022)

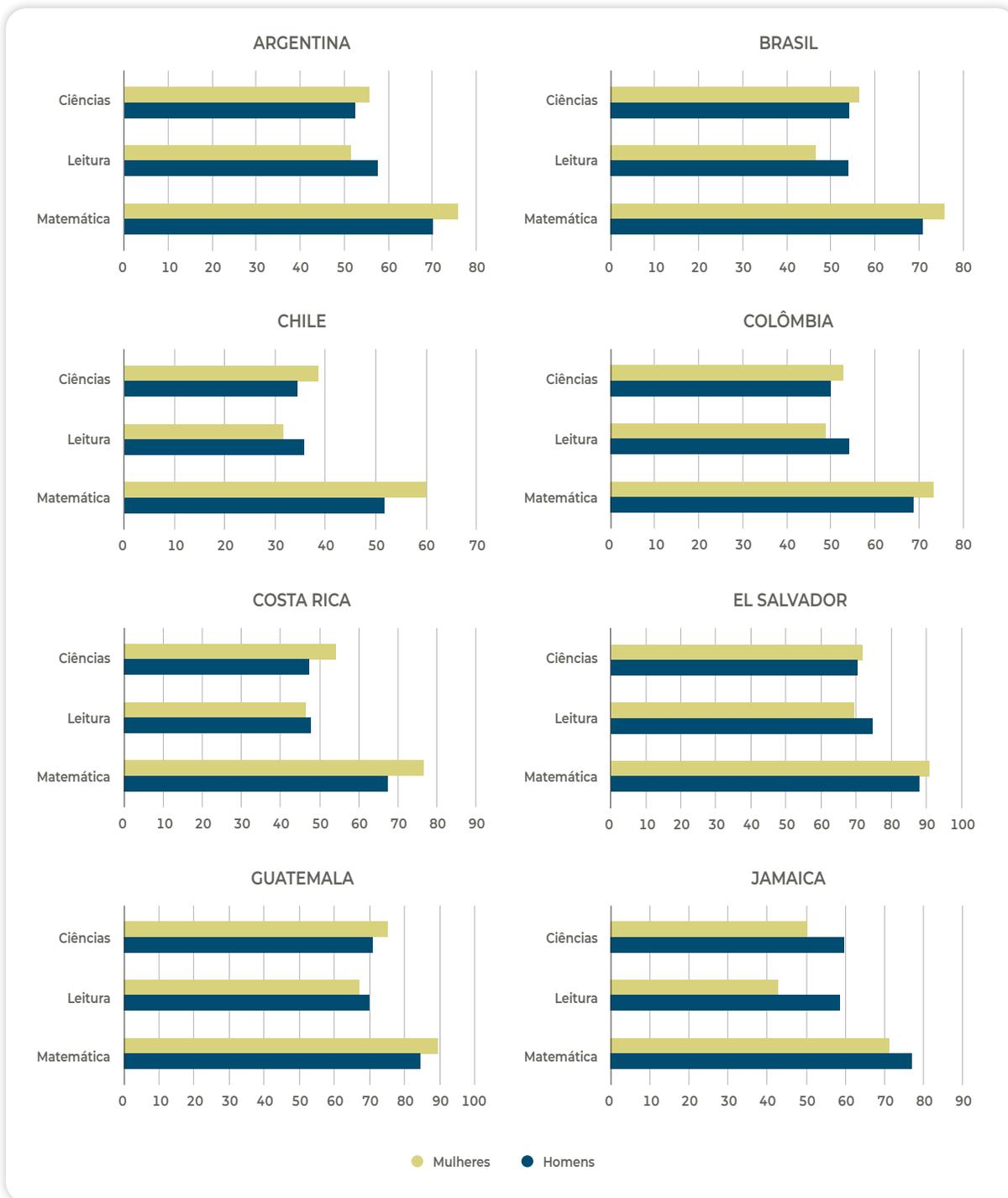
Em relação ao desempenho em matemática na prova do PISA de 2018, os países da América Latina e do Caribe mostram que a taxa de desempenho inferior das mulheres é 5,5 p.p. maior do que a dos homens. Os países com a maior diferença de gênero a esse respeito (gráfico 3.12) são Colômbia (10 p.p.), Costa Rica (9,1), Argentina (7,8) e Peru (6,4).

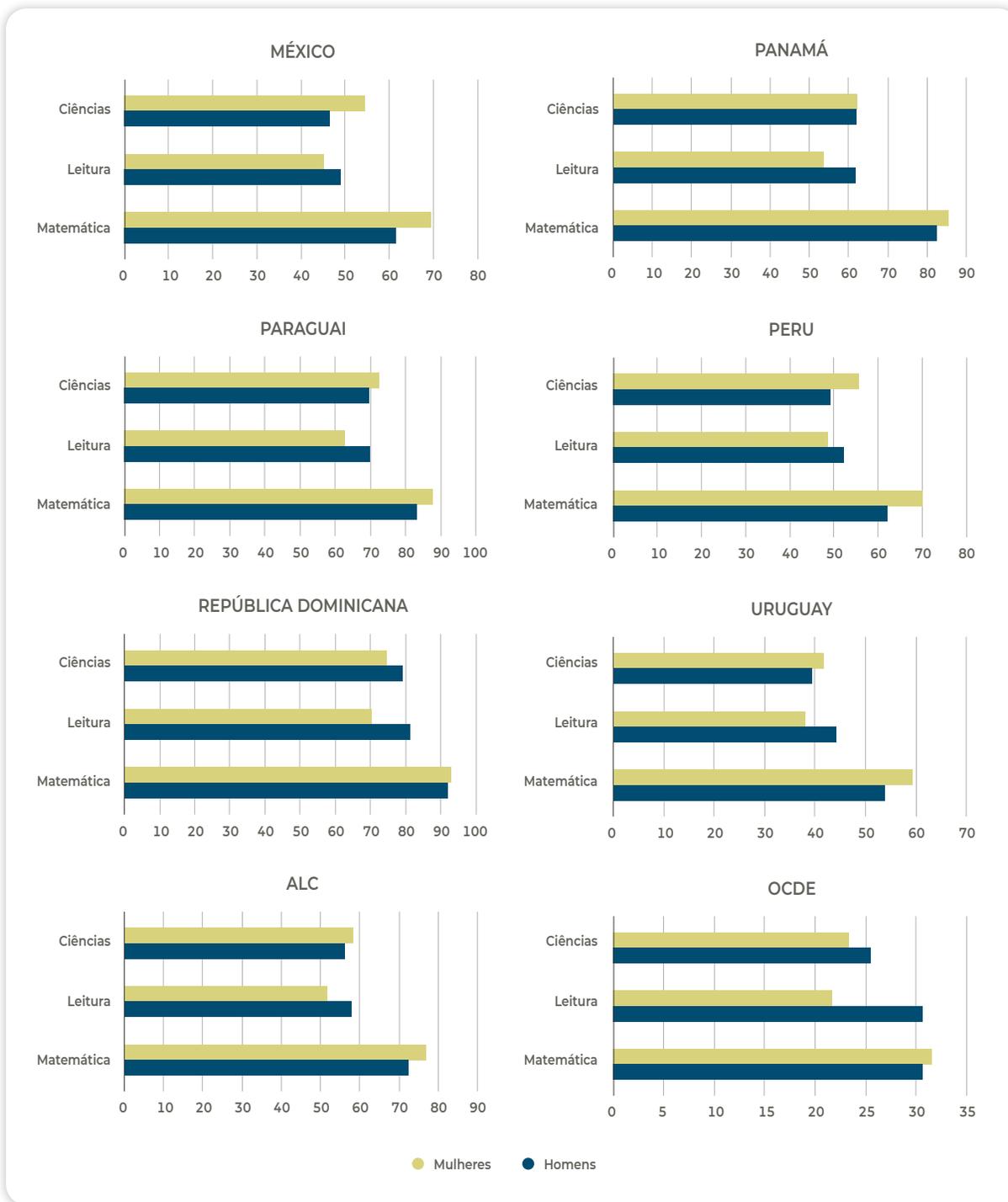
No caso do desempenho da alfabetização em leitura, os países da América Latina e do Caribe apresentaram uma diferença média de gênero de 7,6 p.p., uma redução de 4,1 p.p. no período de 2006 a 2018. Em 2018, os países que registraram a maior diferença de gênero na taxa de desempenho inferior (em favor das mulheres) foram o Brasil, a República Dominicana, o Chile e o Uruguai (gráfico 3.12).

Em relação ao desempenho em ciências nos países da América Latina e do Caribe, foi relatada uma diferença média de gênero de 2,2 p.p. na taxa de desempenho inferior em relação às mulheres em 2018. Os países com a maior diferença de gênero são Colômbia, Peru e Costa Rica (gráfico 3.12).



GRÁFICO 3.12 BAIXO DESEMPENHO POR GÊNERO, PISA, 2022 (PORCENTAGEM)





Fonte: Elaboração própria com base nos dados do CIMA.



3.3.4 Lacunas de aprendizagem por status socioeconômico (PISA 2022)

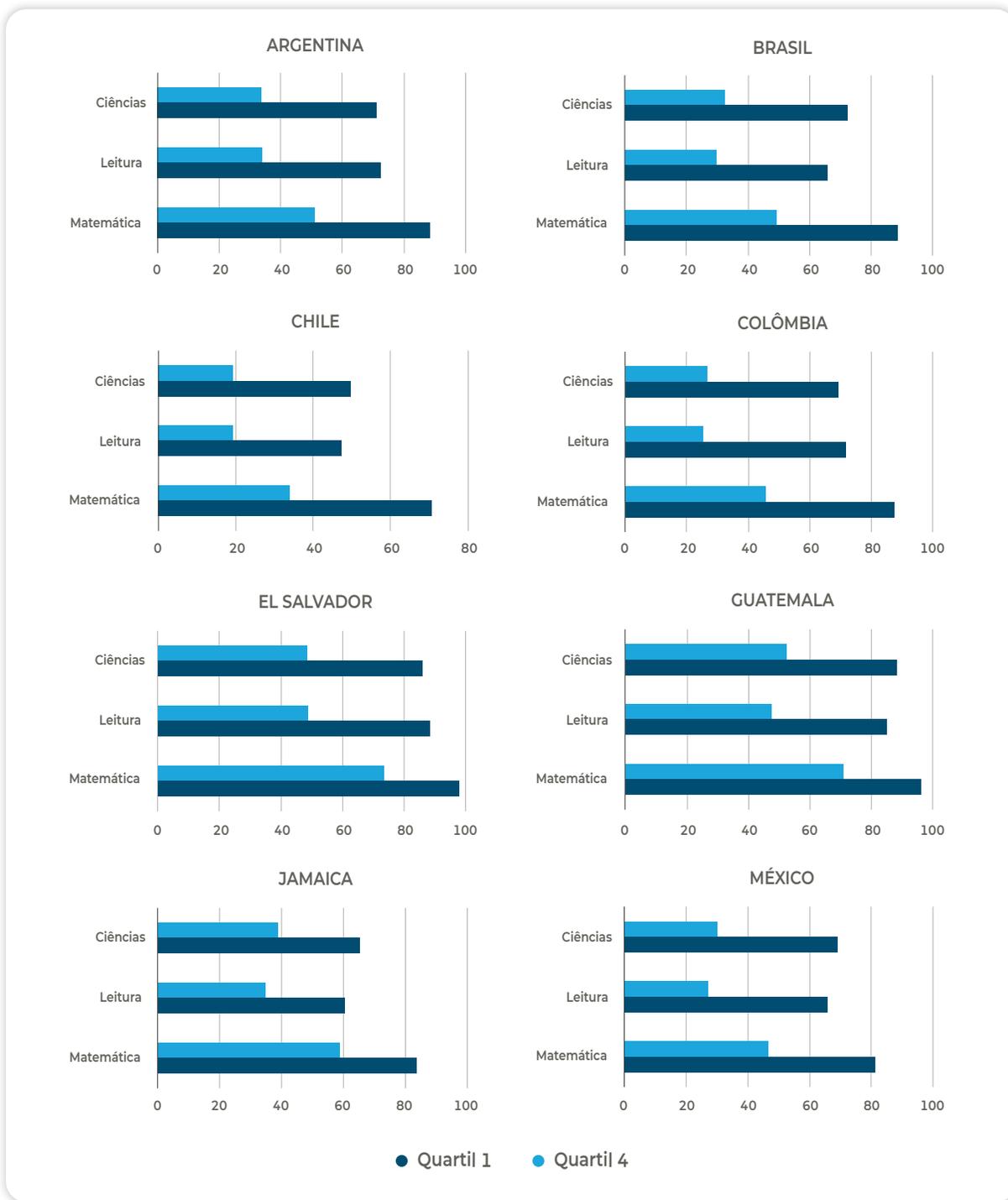
A Em todos os países da região, para as três matérias analisadas, há diferenças significativas nas taxas de baixo desempenho entre os alunos desfavorecidos (quartil 1) e os alunos favorecidos (quartil 4). Na média da região, a diferença por nível socioeconômico excede 30 p.p. nas três matérias analisadas.

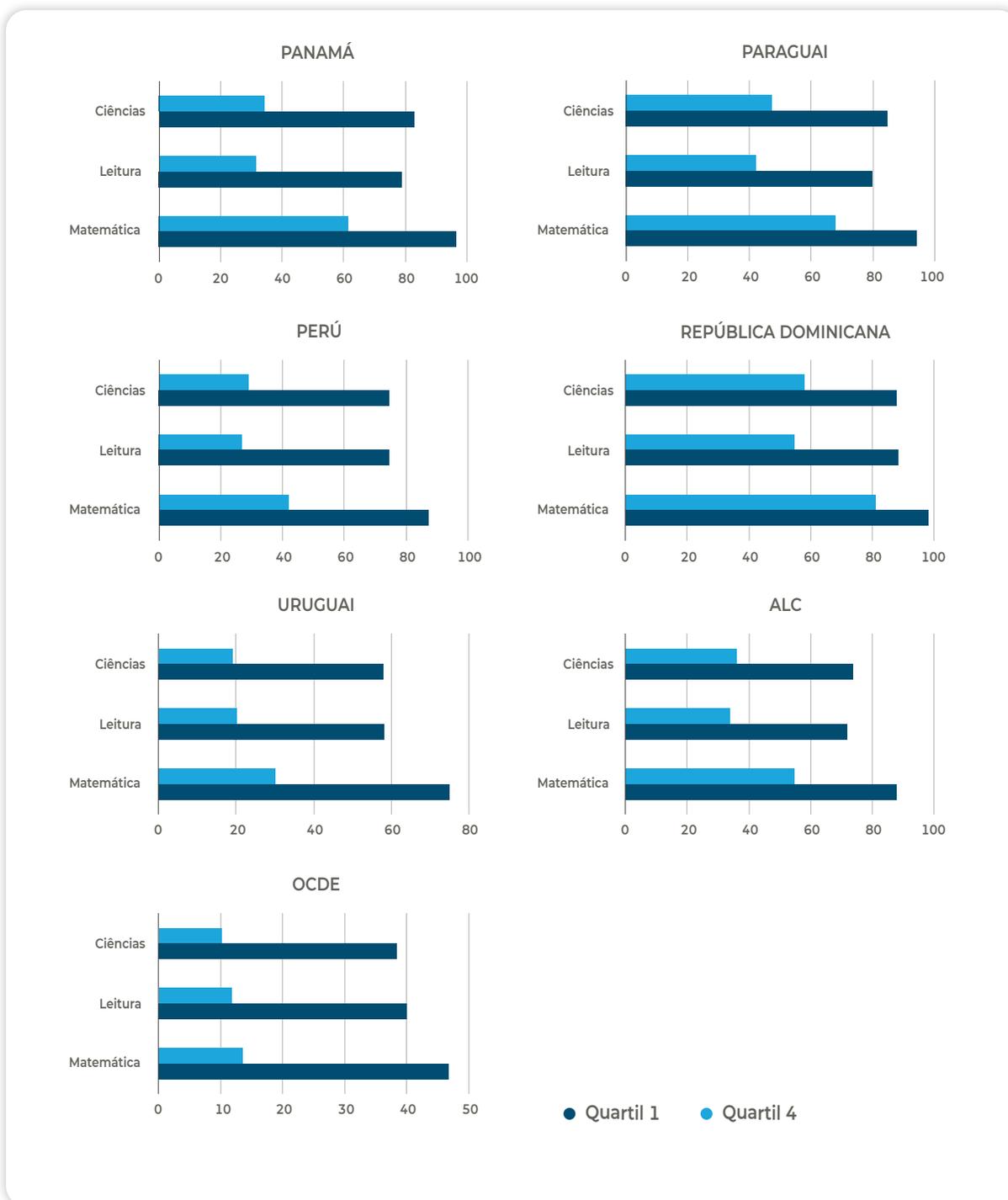
Em quatro países da região, Panamá, Guatemala, El Salvador e República Dominicana, mais de 95% dos alunos desfavorecidos não atingem as habilidades básicas em matemática (Arias Ortiz et al., 2023). Enquanto nos países da OCDE apenas 14% dos alunos favorecidos têm desempenho ruim em matemática, no Chile e no Uruguai - os países com melhor classificação na região - esse valor sobe para 30% e 34%, respectivamente (Arias Ortiz et al., 2023). Peru, Uruguai e Colômbia são os países da região com as maiores lacunas por nível socioeconômico em matemática, ultrapassando 40 p.p.

Em leitura, Peru, Panamá e Colômbia apresentam as maiores lacunas por nível socioeconômico, ultrapassando 45 p. p. No caso de ciências, o Panamá se destaca como o país da região com a maior lacuna, assim como a Colômbia e o Peru.



GRÁFICO 3.13 BAIXO DESEMPENHO POR STATUS SOCIOECONÔMICO, PISA 2022 (PORCENTAGEM)





Fonte: Elaboração própria com base em dados do CIMA.³³

33. Consulta realizada em 5 de agosto de 2022.



QUADRO 5 HABILIDADES PARA FACILITAR A ENTRADA NO MERCADO DE TRABALHO

A qualidade educacional, em essência, significa que um jovem, em sua jornada pelo sistema educacional, adquiriu as competências de que precisará mais tarde para ter um bom desempenho no mercado de trabalho. No entanto, esse é um desafio para os sistemas educacionais da América Latina e do Caribe, pois, como vimos, os alunos não estão atingindo as competências esperadas, o que faz com que as empresas da região considerem que a preparação dos indivíduos não atende às suas necessidades reais. De acordo com Fiszbein e Stanton (2018), citando uma pesquisa realizada pelo ManpowerGroup em 2017, mais de 35% dos empregadores no Brasil, Costa Rica, Guatemala, México e Panamá relataram dificuldades em encontrar pessoal para preencher suas vagas de emprego. Na Argentina, Colômbia e Peru, mais de 45% dos empregadores relataram uma escassez de mão de obra qualificada.

A Avaliação Internacional de Competências de Adultos (IAAAC) é um teste com três dimensões: compreensão de leitura, habilidades numéricas e de resolução de problemas em contextos computadorizados. Ele é aplicado em adultos de 16 a 65 anos em casa, em mais de 40 países. De acordo com os dados do PIAAC (2018), em média, em todos os países participantes da OCDE, 10% dos adultos obtiveram pontuação no nível 4 ou superior e 34,6% no nível 3³⁴. 44,6% obtiveram pontuação nos três níveis mais altos (níveis 3, 4 ou 5), enquanto 34,3% tiveram desempenho no nível 2, 15% no nível 1 e 4,8% abaixo do nível 1.

No caso específico dos países participantes da região, o Equador, o Peru, o México e o Chile apresentam a maior proporção de adultos no nível mais baixo de desempenho em comparação com a média da OCDE, o que também demonstra a necessidade de melhorar as habilidades dos alunos no sistema educacional para que possam ter um desempenho adequado na vida adulta. As porcentagens em cada nível de desempenho são mostradas na Tabela 3.2.

34. Para cada uma das dimensões, a competência é considerada como um contínuo de habilidade. Os resultados são apresentados em uma escala de 0 a 500. Os níveis de competência são criados e definidos pelo intervalo da pontuação. Seis níveis de proficiência são definidos para leitura e matemática (do nível 1 ao nível 5) e quatro para solução de problemas em ambientes ricos em tecnologia (abaixo do nível 1, nível 1, nível 2 e nível 3).



TABELA 3.2 RESULTADOS DA PIAAC PARA OS PAÍSES DA AMÉRICA LATINA E A MÉDIA DA OCDE, POR NÍVEIS DE DESEMPENHO (2018)

PAÍS	INFERIOR AO NÍVEL 1	NÍVEL 1	NÍVEL 2	NÍVEL 3	NÍVEL 4/5	SEM INFORMAÇÕES
Ecuador	33,5%	37,6%	23,1%	4,9%	0,3%	0,5%
Peru	35,1%	35,0%	23,0%	5,6%	0,5%	0,8%
México	16,3%	34,3%	37,1%	10,9%	0,8%	0,5%
Chile	20,3%	33,1%	31,8%	12,9%	1,6%	0,3%
Média da OCDE	4,8%	15,0%	34,3%	34,6%	10,1%	1,5%

Fonte: OCDE (2019), citando a Pesquisa de Habilidades de Adultos (PIAAC, 2018), tabelas A2.2, A2.4 e A2.7.

HHampf et al. (2017) estimam os retornos do aumento dos níveis de desempenho do PIAAC. De acordo com o estudo, o aumento de um (de cinco) níveis de competência do PIAAC em habilidades numéricas está associado a um aumento médio de cerca de 20% no salário por hora e a um aumento de cerca de 8% na probabilidade de ser empregado. De acordo com o Banco Mundial (2019), 28,6% das empresas pesquisadas na América Latina e no Caribe consideram a educação inadequada da força de trabalho como uma grande restrição. Isso não está longe da média da OCDE de 25,7%. Os países da região que consideram a educação inadequada da força de trabalho como uma restrição importante em maior proporção são o Brasil (74,9%), a Guiana (50,5%), Trinidad e Tobago (40,9%), o Chile (40,7%) e a Argentina (39,7%).

3.3.5 Retorno da educação

Mesmo levando em conta os desafios mencionados acima sobre a baixa qualidade educacional, a educação tem retornos positivos à medida que a escolaridade aumenta. De acordo com a OCDE (2021), adultos com diploma de ensino secundário ganham 22% a mais do que aqueles sem esse diploma. Por outro lado, aqueles com uma qualificação técnica de nível terciário ganham 20% a mais do que os adultos com ensino secundário. Esse aumento é de 43% para adultos com um diploma equivalente a um bacharelado e 87% para aqueles com um diploma de bacharel mestrado ou doutorado. Os campos de estudo do ensino terciário associados a ganhos mais altos são engenharia, construção e tecnologias de informação e comunicação (TIC).



Quanto aos países da OCDE da América Latina e do Caribe, no Chile, os que têm diploma de ensino secundário ganham 40,8% a mais do que os que não concluíram o ensino secundário; enquanto os que têm diploma técnico universitário ganham 38% a mais do que os que têm diploma de ensino secundário, os que têm diploma de graduação (bacharel, licenciado ou equivalente) ganham 179% a mais e os que têm mestrado ou doutorado ganham 357% a mais. No México, esses números são 25%, 17%, 53% e 208% e, na Costa Rica, 33,3%, 19%, 103% e 223%, respectivamente (Tabela 3.3).

TABELA 3.3 GANHOS RELATIVOS DOS TRABALHADORES (SECUNDÁRIO = 100) EM 2021

PAÍS	MENOS QUE SECUNDÁRIO	SECUNDÁRIO	TÉCNICO UNIVERSITÁRIO	GRADUAÇÃO OU EQUIVALENTE	MESTRADO E DOUTORADO
Chile	71	100	138	279	457
México	80	100	117	153	308
Costa Rica	75	100	119	203	323
OCDE	82	100	120	143	187

Fonte: Elaboração própria com base em OECD (2021).

Observação: Em espanhol, Técnico Superior Universitário (TSU) é uma formação de nível superior voltada para habilidades práticas.

A Tabela 3.4 apresenta os retornos do ensino terciário em relação ao ensino secundário de acordo com Ferreyra et al. (2017). Esse estudo mostra que os retornos do ensino terciário, na maioria dos países (exceto os da América Central), têm diminuído desde 2000. Entre as explicações está o fato de o número de pessoas com diplomas universitários ter aumentado mais do que a demanda por mão de obra. Em outras palavras, a oferta de profissionais é maior do que a necessidade do mercado de trabalho. Outra explicação pode ser devido à desvalorização das credenciais. Assim, o maior número de pessoas com diplomas universitários tende a ser menos valorizado do que antes do aumento do acesso a níveis mais altos de educação (o que também explicaria o maior número de matrículas em estudos pós-universitários).



TABELA 3.4 RETORNOS DO ENSINO TERCIÁRIO EM RELAÇÃO AO ENSINO SECUNDÁRIO (2017)

PAÍS	INÍCIO DOS ANOS 2000	INÍCIO DOS ANOS 2010	MEADOS DA DÉCADA DE 2010
Colômbia	156%	207%	180%
Costa Rica	93%	126%	165%
Paraguai	110%	103%	141%
Brasil	152%	141%	131%
Honduras	102%	129%	130%
Chile	174%	147%	122%
El Salvador	111%	124%	115%
Nicarágua	89%	104%	110%
Panamá	127%	104%	103%
R. Dominicana	129%	115%	99%
Guatemala	85%	103%	90%
México	112%	78%	85%
Equador	95%	96%	84%
Bolívia	217%	93%	75%
Peru	85%	61%	71%
Uruguai	89%	87%	66%
Venezuela	53%	43%	51%
Argentina	99%	59%	49%

Fonte: Elaboração própria com base em Ferreyra et al. (2017).

Por outro lado, nos países da OCDE (2021), em média, uma pessoa pode esperar receber cerca de US\$ 7 para cada US\$ 1 investido em educação terciária. O estudo observa que, para os homens dos países da OCDE, o retorno privado da educação superior é de US\$ 287.200 em média, e para as mulheres é de US\$ 226.800. Além disso, a taxa interna de retorno da educação superior é de 15% para os homens e 19% para as mulheres. Esses retornos são menores do que os do ensino secundário, que são de 25% para os homens e 36% para as mulheres. Os retornos mais baixos são explicados pelo fato de que os custos do ensino terciário são mais altos do que os do ensino secundário. Por outro lado, o investimento público em educação também é socialmente lucrativo: em média, nos países da OCDE, os retornos públicos líquidos do ensino terciário são de US\$ 127.000 para homens e US\$ 60.600 para mulheres (OCDE, 2021).



Além das taxas de retorno, vários estudos identificaram uma relação entre educação e crescimento econômico. Por exemplo, Hanushek (2008) conclui que a média de anos de escolaridade aumenta a taxa de crescimento em mais de 10% do que teria ocorrido de outra forma. E, analisando o aprendizado, o estudo constatou que os países com altas pontuações nos testes de aprendizado apresentam altas taxas de crescimento. Hanushek (2021) menciona que, em média, os países de baixa e média renda teriam ganhos de 13% no PIB nos próximos 80 anos, mas mesmo os países de alta renda da OCDE aumentariam, em média, seu PIB em 3% se equipassem todos os seus alunos com habilidades básicas. Ademais, mesmo sem um aumento na qualidade da educação, o estudo observa que, para os países de renda média baixa, que têm uma média de 80% de conclusão do ensino secundário inferior, os ganhos com o aumento da proporção da população que conclui o ensino secundário inferior aumentariam, em média, os níveis futuros do PIB em 4,4%. Isso deve ser um incentivo para que os países da região invistam mais recursos na melhoria da qualidade da educação, e esse é um tópico que será discutido no próximo capítulo.





3.4 Recursos financeiros

Com a crise provocada pela pandemia da COVID-19, os países deveriam ter alocado mais recursos, especialmente para oferecer educação virtual e híbrida e adaptar espaços e infraestruturas, bem como implementar protocolos para ter melhores condições de evitar o contágio. Os dados do UIS Unesco disponíveis até o momento ainda não nos permitem saber como foram os gastos com educação depois de 2020, e nem todos os países relatam informações para esse ano. Com relação aos países que publicaram dados, nem todos aumentaram significativamente o gasto público em educação de 2019 a 2020. Da mesma forma, deve-se observar que a pandemia também causou uma contração no PIB de cada país, embora não tenha sido uniforme, portanto, um aumento no gasto público em educação pode ter sido limitado a possíveis contrações nas receitas fiscais e à necessidade de direcionar recursos para o sistema de saúde para enfrentar a pandemia. Com essa ressalva em mente, os países que mais aumentaram os gastos públicos de 2019 a 2020 foram Barbados, Colômbia e Guatemala, embora, nos casos da Colômbia e da Guatemala, o aumento tenha sido menor do que o observado nos anos anteriores (Tabela 3.5).

TABELA 3.5 TAXA DE CRESCIMENTO ANUAL DAS DESPESAS COM EDUCAÇÃO PÚBLICA (2017-2020)³⁵

PAÍS	2017	2018	2019	2020
Argentina	15%	-11%	-3%	-3%
Barbados	-4%	-	-	4%
Colômbia	6%	6%	7%	5%
Costa Rica	11%	1%	7%	-2%
Ecuador	-	-	-	-9%
Guatemala	3%	12%	8%	3%
Peru	9%	1%	7%	0%
Uruguai	5%	7%	3%	-8%

Fonte: Elaboração própria com base no UIS Unesco.

Existe uma disparidade considerável entre os países da região. Os países com os maiores gastos públicos em educação como porcentagem do PIB são Bolívia (8,9%), Belize (8,7%), Costa Rica (6,7%) e Barbados (6,5%), enquanto os que têm os menores orçamentos para educação são Venezuela (1,3%), Haiti (1,6%), Bahamas (2,8%), Guatemala (3,3%) e Paraguai (3,3%), conforme mostra a Tabela 3.6.

³⁵. Valores negativos representam taxas decrescentes, ou seja, houve uma redução no gasto público em educação em comparação com o ano anterior.



TABELA 3.6 GASTO EM EDUCAÇÃO COMO PORCENTAGEM DO PIB, POR NÍVEL DE EDUCAÇÃO E TOTAL (POR VOLTA DE 2019)

PAÍS	PREPRIMÁRIO	PRIMÁRIO	SECUNDÁRIO	PÓS-SECUNDÁRIO	TERCIÁRIO	TOTAL
Argentina	0,5	1,5	1,7	-	1,0	4,7
Bahamas	-	-	-	-	-	2,8
Barbados	-	1,5	1,4	0,1	0,2	6,5
Belize	0,3	2,3	2,7	-	0,7	8,7
Bolívia	-	-	-	-	-	8,9
Brasil	0,5	1,5	2,4	-	1,4	6,1
Chile	0,7	1,5	1,5	-	1,4	5,4
Colômbia	0,3	1,8	2,0	-	0,8	4,9
Costa Rica	0,3	2,1	2,3	-	1,4	6,7
Equador	1,1	1,2	0,7	-	1,1	4,1
El Salvador	0,4	1,6	1,1	-	0,3	3,4
Guatemala	0,5	1,9	0,4	-	0,4	3,3
Guiana	0,3	0,7	0,7	0,1	0,1	4,5
Haiti	-	-	-	-	-	1,6
Honduras	0,4	2,9	1,5	-	0,9	6,4
Jamaica	0,2	1,8	2,0	0,2	0,9	6,0
México	0,5	1,4	1,4	-	0,9	4,3
Nicarágua	-	-	-	-	-	4,6
Panamá	0,1	0,7	0,7	-	0,7	3,9
Paraguai	0,4	1,4	1,3	-	0,8	3,3
Peru	0,7	1,4	1,4	-	0,7	4,3
Puerto Rico	0,4	1,3	1,5	0,1	2,2	6,1
República Dominicana	0,1	2,5	1,4	-	-	4,6
Suriname	-	-	-	-	-	5,0
Trinidade e Tobago	0,1	1,3	1,2	0,3	1,3	4,1
Uruguai	0,5	1,2	1,6	-	1,1	4,7
Venezuela	-	-	-	-	-	1,3

Fonte: Elaboração própria com base no UIS Unesco.



3.4.1 Despesas por aluno

A análise do gasto por estudante lança uma luz diferente e complementar sobre os dados apresentados, pois, por exemplo, um país pode alocar um montante maior de seu orçamento para o ensino fundamental devido à composição de sua população, mas pode ser outro nível em que um montante maior de recursos é alocado por aluno atendido. Em geral, o gasto público médio por aluno nos países da América Latina e do Caribe é maior no ensino terciário do que em outros níveis. Os países em que a diferença entre o gasto per capita no nível do ensino terciário e nos demais níveis é maior são Equador, Honduras e Costa Rica, enquanto os países em que as diferenças são menos pronunciadas são El Salvador, Peru, Argentina e Chile (Tabela 3.7):

TABELA 3.7 GASTO POR ALUNO, POR NÍVEL DE ENSINO, COMO PORCENTAGEM DO PIB PER CAPITA (POR VOLTA DE 2019)

PAÍS	PRIMÁRIO	SECUNDÁRIO	TERCIÁRIO
Argentina	15	21	17
Barbados	21	28	–
Belize	17	27	27
Brasil	20	22	33
Chile	18	19	20
Colômbia	17	18	22
Costa Rica	21	21	38
Equador	10	5	53
El Salvador	16	15	11
Guatemala	12	5	18
Guiana	8	9	14
Honduras	21	20	41
Jamaica	22	30	37
México	14	14	30
Panamá	6	9	19
Paraguai	12	12	–
Peru	11	15	11
Porto Rico	19	20	33
R. Dominicana	16	15	–
Uruguai	13	16	25

Fonte: Elaboração própria com base nos indicadores do Banco Mundial.



Devido às características dos próprios sistemas educacionais (é necessário um grande número de professores para atender à população escolar),³⁶ não é surpreendente que os gastos com professores sejam os mais importantes de todos os gastos com educação. Em média, os países da América Latina e do Caribe³⁷ gastam 62,1% dos gastos públicos setoriais com professores. Em comparação, os países da OCDE gastam 53,7%.³⁸ Os países da região que gastam a maior porcentagem de seus orçamentos educacionais com professores são Equador (80,7%), Colômbia (76,6%) e México (72,6%). No outro extremo estão o Chile (31,2%), Trindade e Tobago (40%) e Peru (50,4%), como mostra a Tabela 3.8).

TABELA 3.8 GASTO EM PROFESSORES COMO PORCENTAGEM DOS GASTOS TOTAIS COM EDUCAÇÃO (POR VOLTA DE 2019)

PAÍS	% DE GASTO EM PROFESSORES COMO % DO TOTAL DE GASTO EM EDUCAÇÃO
Equador	80,7
Colômbia	76,6
México	72,6
Guatemala	68,9
Jamaica	66,9
Paraguai	60,6
Costa Rica	56,7
Barbados	55,8
Argentina	54,7
Peru	50,4
Trinidade e Tobago	40,0
Chile	31,2

Fonte: Elaboração própria a partir do UIS Unesco.³⁹

36. Isso é especialmente verdadeiro se as normas do sistema sobre a proporção aluno-professor tiverem de ser cumpridas.

37. Os seguintes países não reportam informações: Antígua e Barbuda, Bahamas, Belize, Bolívia, Brasil, Ilhas Virgens Britânicas, Ilhas Cayman, Cuba, Dominica, República Dominicana, El Salvador, Guiana Francesa, Granada, Guadalupe, Guiana, Haiti, Honduras, Martinica, Nicarágua, Panamá, Porto Rico, São Vicente e Granadinas, São Bartolomeu, Suriname, Uruguai e Venezuela.

38. Os seguintes países não relatam essas informações: Canadá, Dinamarca, Alemanha, Hungria, Japão, Letônia, Holanda, Nova Zelândia, Noruega, Polônia, Eslovênia, Suécia e Turquia.

39. Consulta realizada em 1º de agosto de 2022.



3.4.2 Eficiência do gasto em educação na América Latina e no Caribe

Nas primeiras décadas do século XXI, os países da América Latina e do Caribe concentraram-se na expansão da cobertura educacional em todos os níveis, o que resultou no alcance da cobertura universal do ensino primário, bem como no progresso da cobertura do ensino secundário e terciário, embora ainda existam grandes desafios (explicados na seção 2). Não foram observadas melhorias sustentáveis no desempenho da aprendizagem, pois os mesmos baixos níveis de desempenho que a região apresentava há duas décadas permaneceram praticamente inalterados, embora as lacunas tenham diminuído ligeiramente, conforme destacado na seção 3 deste relatório.) Os resultados limitados não significam que os recursos para a educação não tenham sido aumentados (seção 4), mas levantam questões sobre a eficiência desses gastos.

De acordo com Izquierdo et al. (2018), embora o gasto público na América Latina e no Caribe tenha aumentado em média sete p.p. nos últimos 20 anos, isso não se refletiu em um aumento do capital físico e humano ou em benefícios sociais significativos. Destacam que a maioria dos países da região gasta de forma ineficiente, o que é resultado da falta de profissionalização, negligência, corrupção ou todos os itens acima, o que aumenta o custo dos insumos usados para produzir os serviços. A esse respeito, vale lembrar que há vários tipos de eficiência, embora este documento se refira à eficiência técnica e alocativa.

A **ineficiência técnica** decorre de um aumento nos custos de pessoal (que pagam mais do que deveriam), nos gastos com aquisições (que pagam mais por bens e serviços) e no custo de subsídios e transferências, que estão sujeitos a vazamentos. Com relação às compras, o estudo faz uma estimativa que coloca os 17% de gastos excessivos com compras na ALC em cerca de 1,4 do PIB da região.

Em relação ao custo de pessoal, o estudo observa que, na América Latina e no Caribe, o gasto com salários como percentual do gasto público total excede a média da OCDE (29% em comparação a 24,2%). Isso pode ser devido ao fato de que os salários médios dos professores do setor público são mais altos do que os do setor privado. Também observa que o prêmio salarial para professores do setor público na região está entre os mais altos do mundo. Além disso, os professores do setor público podem receber benefícios não salariais mais altos do que os do setor privado. Por exemplo, melhores planos de aposentadoria, estabilidade no emprego ou bônus, entre outros. O estudo indica que os custos mais altos devido a esses motivos chegam a cerca de 1,2% do PIB.

Quanto aos vazamentos de transferências, se devem a erros, fraude ou corrupção. Erro de direcionamento significa que os fundos não são direcionados àqueles que mais precisam deles. Isso pode ocorrer devido a erros de projeto ou implementação deficiente, o que também inclui problemas de corrupção. O mesmo estudo observa que, por exemplo, para programas de transferências monetárias condicionadas, nos países da América Central, um vazamento de 0,27%



do PIB e 0,86% na América do Sul. A Tabela 3.9 mostra a estimativa de Izquierdo et al. (2018) da ineficiência técnica do gasto público para os países da América Latina e do Caribe.

TABELA 3.9 INEFICIÊNCIA TÉCNICA ESTIMADA COMO PORCENTAGEM DO PIB, POR VOLTA DE 2016

PAÍS	%
Argentina	7,2
El Salvador	6,5
Bolívia	6,3
Nicarágua	5
Colômbia	4,8
México	4,7
Costa Rica	4,7
Honduras	4,6
Média da ALC	4,4
Paraguai	3,9
Brasil	3,9
R. Dominicana	3,8
Panamá	3,8
Uruguai	3,7
Guatemala	2,7
Peru	2,5
Chile	1,8

Fonte: Izquierdo et al. (2018).

A **ineficiência asignativa**, ou seja, gastar com o que não deveria ser gasto, pode ser uma ineficiência ainda mais prejudicial do que a ineficiência técnica. A eficiência depende do investimento de recursos em intervenções consideradas econômicas para aumentar a cobertura e melhorar o aprendizado. As evidências das avaliações de aprendizado apontam para os desafios que devem ser superados para melhorar a educação. Esses desafios incluem a falta de estratégias para apoiar e acompanhar os alunos e a falta de recursos, como infraestrutura educacional básica, recursos



educacionais, alimentação escolar e conectividade, entre outros⁴⁰ e a prevalência de autismo (45% dos alunos latino-americanos incluídos no PISA-D e 40% dos demais alunos latino-americanos incluídos no PISA relataram terem perdido um dia de aula nas duas semanas anteriores à pesquisa), entre outros.

Para identificar quais elementos são mais econômicos, é preciso explorar a literatura, que identifica os elementos que as escolas precisam incorporar para melhorar. De acordo com Hopkins (2013), os sistemas educacionais altamente eficazes fazem pelo menos o seguinte:

- a) desenvolvem e promovem metas e padrões claros de prática profissional;
- b) buscam fazer do desempenho escolar o foco central da vida profissional de sistemas, escolas e professores;
- c) como consequência, colocam o aprimoramento da qualidade do ensino e da aprendizagem no centro das estratégias de aprimoramento do sistema;
- d) alcançam seu sucesso em parte por meio de políticas de seleção que garantem que somente pessoas altamente qualificadas se tornem professores e líderes educacionais;
- e) criam oportunidades contínuas e sustentáveis de formação de professores que desenvolvam uma "prática" comum de currículo, ensino e aprendizagem;
- f) enfatizam a liderança da escola com altas expectativas, um foco incansável na qualidade dos processos de ensino-aprendizagem e a criação de protocolos para garantir que seus alunos realizem consistentemente tarefas desafiadoras para aprender;
- g) estabelecer procedimentos para atingir esse objetivo, fornecendo dados de maneira oportuna, permanente e transparente, a fim de capacitar os professores a melhorar seu desempenho profissional e o aprendizado dos alunos;
- h) intervêm prontamente na sala de aula para melhorar o desempenho escolar;
- i) resolvem problemas de desigualdade no desempenho dos alunos por meio de uma boa educação inicial e apoio direto em sala de aula para os alunos que estão ficando para trás;
- j) estabelecem estruturas em todo o sistema que vinculem os diferentes níveis do sistema e promovam a inovação disciplinada como resultado da aplicação profissional meticulosa da pesquisa e das "melhores práticas", facilitada pela formação de redes, autorreflexão, refinamento e aprendizado contínuo.

Em geral, a literatura concorda que os elementos mais importantes para os governos investirem em educação estão relacionados à disponibilidade e ao desenvolvimento profissional dos professores, como treinamento pré-serviço adequado, processos de recrutamento e seleção de professores com base no mérito, treinamento em serviço, avaliações de desempenho, avaliação de intervenções e suporte administrativo adequado (Fixsen et al., 2005, citado por Bashir et al., 2018).

40. Consulte: <https://www.thedialogue.org/blogs/2019/04/latin-americas-lowest-performing-education-systems/>



Snilstveit et al. (2015) realizaram uma revisão sistemática das intervenções para melhorar o acesso e a aprendizagem em países de baixa e média renda. O estudo incluiu 59 estudos da África Subsaariana, 38 estudos do Leste Asiático e do Pacífico, 87 da América Latina e do Caribe; 51 do Sul da Ásia, dois do Oriente Médio e do Norte da África, bem como um da Europa. O Programa Mundial de Alimentos (2020), citando Bashir et al. (2018), apresenta a estimativa da eficácia média das intervenções de melhoria da aprendizagem para países de baixa e média renda (que, por sua vez, baseou-se no estudo de Snilstveit et al., 2015). As intervenções mais eficazes incluem:⁴¹

- a) Uma pedagogia estruturada⁴² (0,18).
- b) O aumento no tempo de aula (0,14).
- c) Participação da comunidade educacional⁴³ (0,11).
- d) Construção de novas escolas (0,11).
- e) Programas de alimentação escolar (0,10).
- f) O desenvolvimento de políticas abrangentes⁴⁴ (0,10).
- g) Recrutamento de professores (0,08).
- h) Bolsas de estudo por mérito (0,08).
- i) Parcerias público-privadas⁴⁵ (0,05)
- j) Transferência de dinheiro (0,04).
- k) Incentivos aos professores⁴⁶ (0,04).

Nesse sentido, o sistema educacional deve ser orientado para a implementação de ações econômicas, e a gestão do sistema educacional pode ser um motor ou um calcanhar de Aquiles para isso. Independentemente das diferenças que podem ser encontradas na gestão da educação nos diferentes países da América Latina e do Caribe, como visto acima, há desafios profundos a serem enfrentados em termos de aumento do acesso e da qualidade do ensino na região como um todo.

41. Os autores apresentam os efeitos de forma padronizada. Para obter mais informações, consulte Snilstveit et al. (2015).

42. Ele é definido como um pacote com treinamento de professores, suporte pedagógico e acesso a recursos educacionais para alunos e professores.

43. Ações para o envolvimento da comunidade no monitoramento da educação pública, uso de recursos e auditoria social.

44. Intervenções que incluem diferentes ações com o objetivo de reduzir diferentes barreiras para melhorar a qualidade da educação.

45. Iniciativas em que operadores privados são contratados para gerenciar escolas públicas, programas de vouchers e parcerias de infraestrutura escolar (Snilstveit et al., 2015).

46. Incentivos relacionados ao desempenho do professor.



Há fatores que impedem a realização dos objetivos, desde que sejam os objetivos corretos. Para superá-los, é preciso haver uma gestão adequada para levar os serviços educacionais a toda a população estudantil com a qualidade adequada. De acordo com Fiszbein e Stanton (2018), em muitos dos países da região, a capacidade de implementar reformas, políticas e projetos é um desafio em si. Os autores analisam esses desafios em três dimensões:

a) Falta de uma visão estratégica e de planos para orientar o sistema educacional no sentido de atingir as metas. A existência de uma visão estratégica implica necessariamente a estabilidade de longo prazo das políticas educacionais, o que não é o caso em muitos países da região, onde as decisões educacionais têm um componente político que contribui para a instabilidade do setor. Implica também que as instituições governamentais responsáveis pela educação tenham a capacidade de elaborar ações para alcançar a visão, definindo estratégias e metas baseadas em evidências e adequadas ao contexto. De acordo com Fiszbein e Stanton (2018), na época do estudo, apenas o Brasil, a Colômbia, a República Dominicana, o Equador, a Jamaica e o Paraguai tinham planos nacionais de educação que duravam mais do que o mandato de uma administração. Em geral, os planos da região carecem de um componente de longo prazo ou de estratégias e indicadores adequados.

b) Capacidade de gestão para implementar planos. Na ausência de um planejamento sólido de longo prazo, é difícil colocar em prática estratégias coerentes para a melhoria da educação. Entretanto, a capacidade de implementação adequada vai além do planejamento e inclui todos os elementos do ciclo do projeto para a implementação de ações. O ciclo do projeto inclui o planejamento (explicado na seção anterior), que deve ser baseado em evidências, e a capacidade de implementar ações, incluindo recursos humanos suficientes com as habilidades certas, os recursos físicos e financeiros necessários, bons sistemas de aquisição e contratação e a capacidade política de implementar o que foi planejado. Também inclui monitoramento, avaliação e aprendizado, o que inclui a capacidade de criar instrumentos apropriados e coletar informações (por exemplo, avaliações de aprendizado) e usar essas informações para corrigir, quando necessário, implementar novas ações e prestar contas à sociedade. Todos os itens acima devem trabalhar com o objetivo de trazer os recursos humanos, físicos e financeiros de que as escolas necessitam.

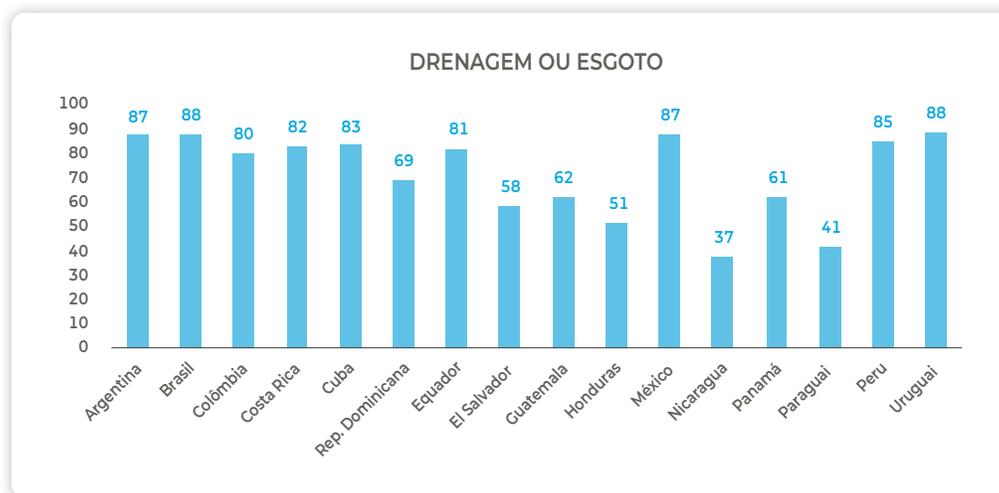
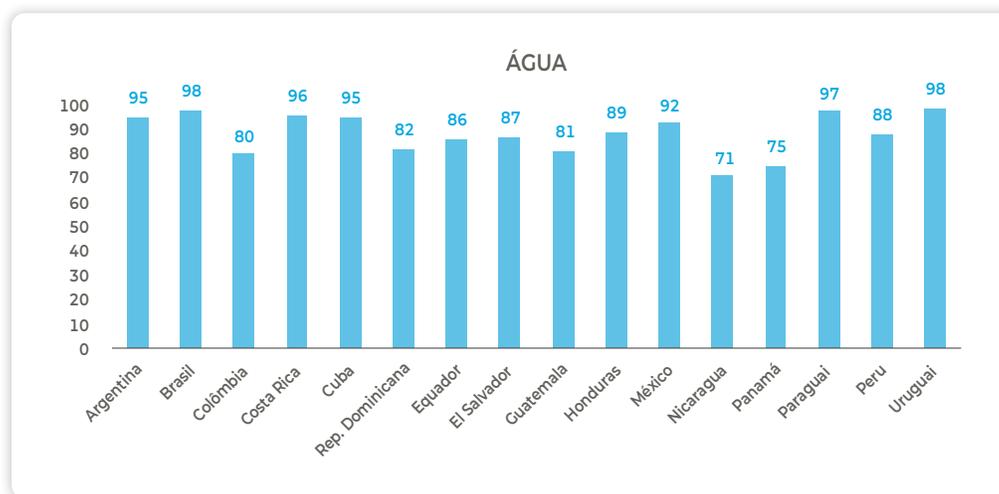
c) Recursos financeiros suficientes para implementar as ações planejadas. Alguns países da América Latina e do Caribe precisam aumentar seus gastos com educação, mas também é necessário aumentar a eficiência. Embora os gastos com educação tenham aumentado em relação a 2000, o aumento não se reflete necessariamente em melhores resultados. Fiszbein e Stanton (2018) observam que se estima que os países latino-americanos alcancem apenas 87,6% de cobertura e fiquem aquém dos resultados de aprendizado que seriam possíveis se a eficiência dos gastos fosse aumentada em comparação com os países mais eficientes. Essa ineficiência é, em parte, uma consequência do investimento em programas e projetos que não são respaldados por evidências de sua contribuição para melhorar a eficácia da escola.

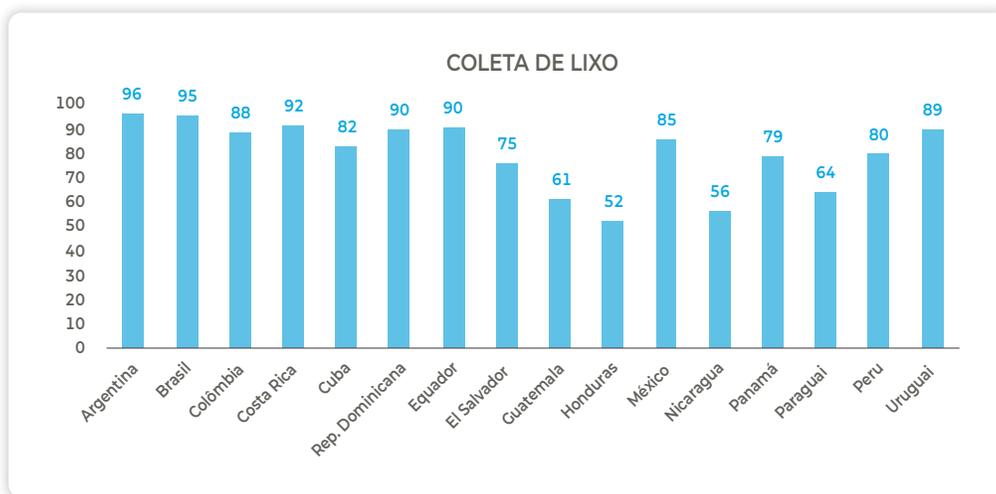
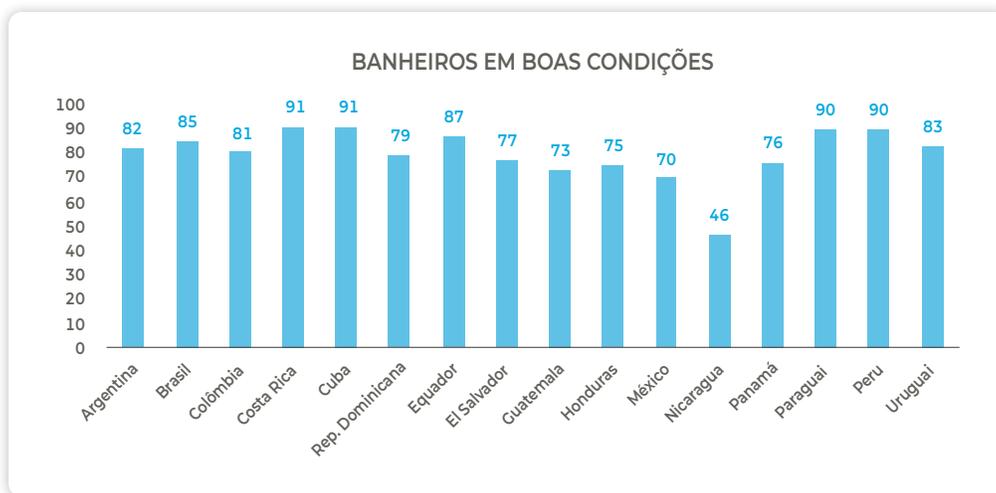


3.5 Recursos físicos

Infelizmente, as informações sobre a qualidade da infraestrutura educacional na América Latina e no Caribe são limitadas. Com base no ERCE, é possível obter informações da pesquisa com diretores de escolas participantes sobre o acesso a serviços básicos (água, drenagem, banheiros e coleta de lixo). Há países em que 25% ou mais dos diretores mencionaram que não têm acesso a pelo menos um dos serviços básicos (El Salvador, Paraguai, Panamá, Guatemala, Honduras e Nicarágua). Brasil, Costa Rica, Argentina e Uruguai são os países em que a maior proporção de diretores relatou ter acesso a serviços básicos, como mostra o gráfico 3.14.

GRÁFICO 3.14 PORCENTAGEM DE DIRETORES QUE MENCIONARAM QUE SUAS ESCOLAS TÊM ACESSO A SERVIÇOS BÁSICOS, DE ACORDO COM O ERCE (2019)





Fonte: Unesco (2019).

Outra questão importante relacionada à infraestrutura é a acessibilidade para a população com deficiência. De acordo com dados do UIS Unesco, na América Latina e no Caribe, 45,8% das escolas de ensino primário e 50,1% das escolas de ensino secundário têm acesso a infraestrutura e materiais adaptados para alunos com deficiência. Entretanto, um número baixo de países relatou essa informação (Tabela 3.10).⁴⁷ As porcentagens mais baixas são encontradas em Honduras, Jamaica e Brasil. As porcentagens mais altas são encontradas no Uruguai e na Costa Rica.

⁴⁷ No caso da OECD, apenas 4 países informam dados. Portanto, não é feito um cálculo médio desse indicador para os países da OCDE.



TABELA 3.10 PORCENTAGEM DE ESCOLAS COM ACESSO A INFRAESTRUTURA E MATERIAIS ADAPTADOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA (POR VOLTA DE 2019)

PAÍS	PRIMÁRIO	SECUNDÁRIO
Brasil	27,9	43,3
Costa Rica	71,7	75,6
El Salvador	30,4	49,6
Honduras	5,4	–
Jamaica	11,7	10,0
Peri	36,8	52,7
Uruguay	100	100

Fonte: Elaboração própria com base no UIS Unesco.

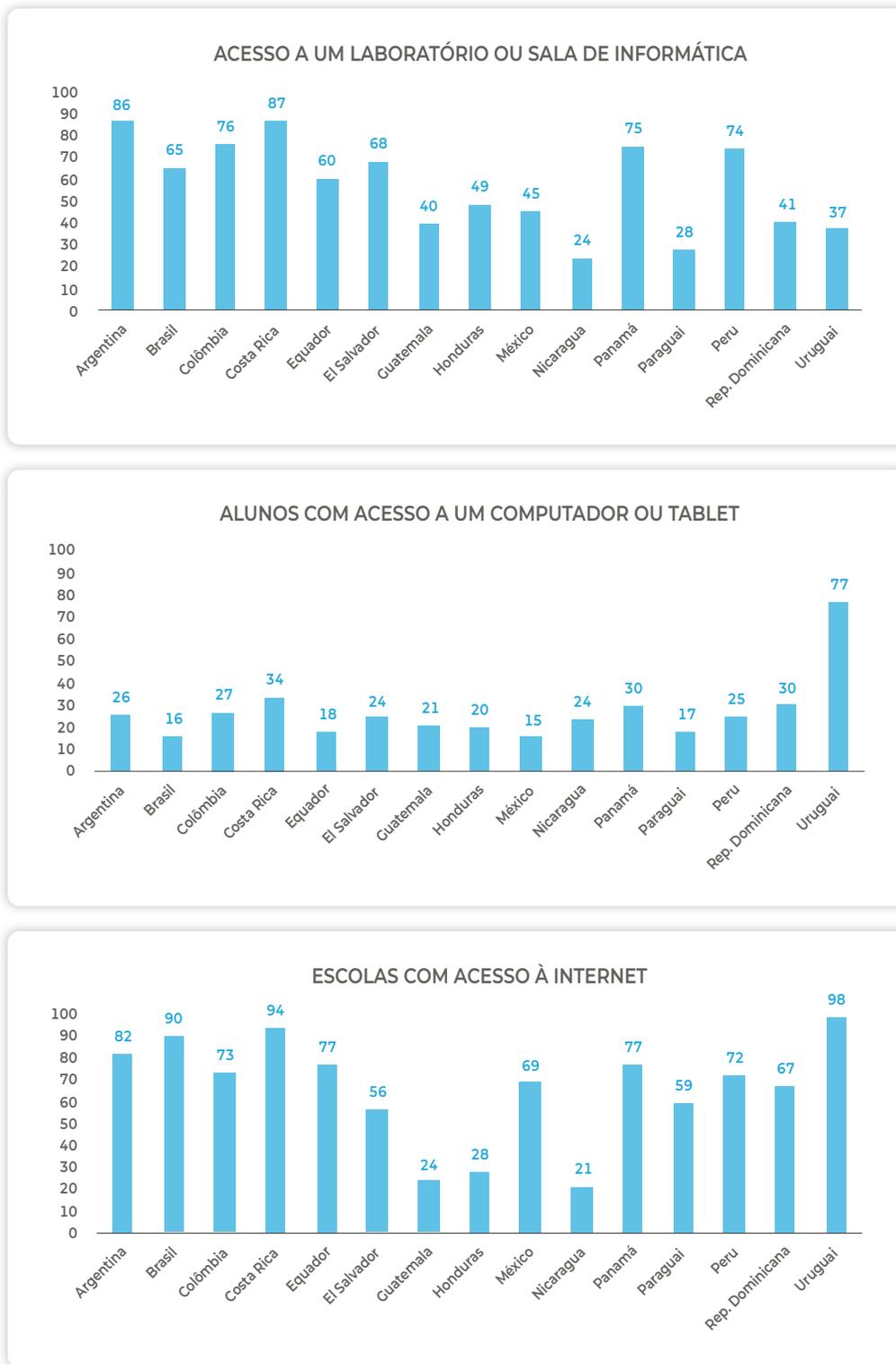
3.5.1 Acesso à tecnologia nas escolas

Existem desafios em termos de acesso à tecnologia nas escolas da América Latina e do Caribe. De acordo com os dados do ERCE 2019, 57,1% dos diretores que responderam ao questionário afirmaram que sua escola tem um laboratório de informática ou um laboratório móvel de informática disponível para os alunos da sexta série do ensino fundamental. Os países em que a maior proporção de diretores mencionou ter um laboratório ou sala de informática são Costa Rica, Argentina e Colômbia, enquanto os países em que a porcentagem de respostas foi menor são Uruguai, Paraguai e Nicarágua. No entanto, se analisarmos a proporção de alunos do sexto ano que relataram ter acesso a um computador ou tablet para usar em sala de aula, o Uruguai é o país com a porcentagem mais alta, o que se deve ao fato de que a estratégia nesse país não é criar salas ou laboratórios móveis nas escolas, mas fornecer computadores para cada aluno, com o sistema de substituição e suporte adequado, por meio do Plano Ceibal.

Por outro lado, 65,7% dos diretores responderam que sua escola tinha acesso à Internet. Os países em que a maior proporção de diretores relatou ter acesso à Internet foram o Uruguai, a Costa Rica e o Brasil, enquanto os com menores proporções foram Honduras, Guatemala e Nicarágua (gráfico 3.15).



GRÁFICO 3.15 PORCENTAGENS DE ACESSO A COMPUTADORES E INTERNET (2019)



Fonte: Elaboração própria com base em Unesco (2019).



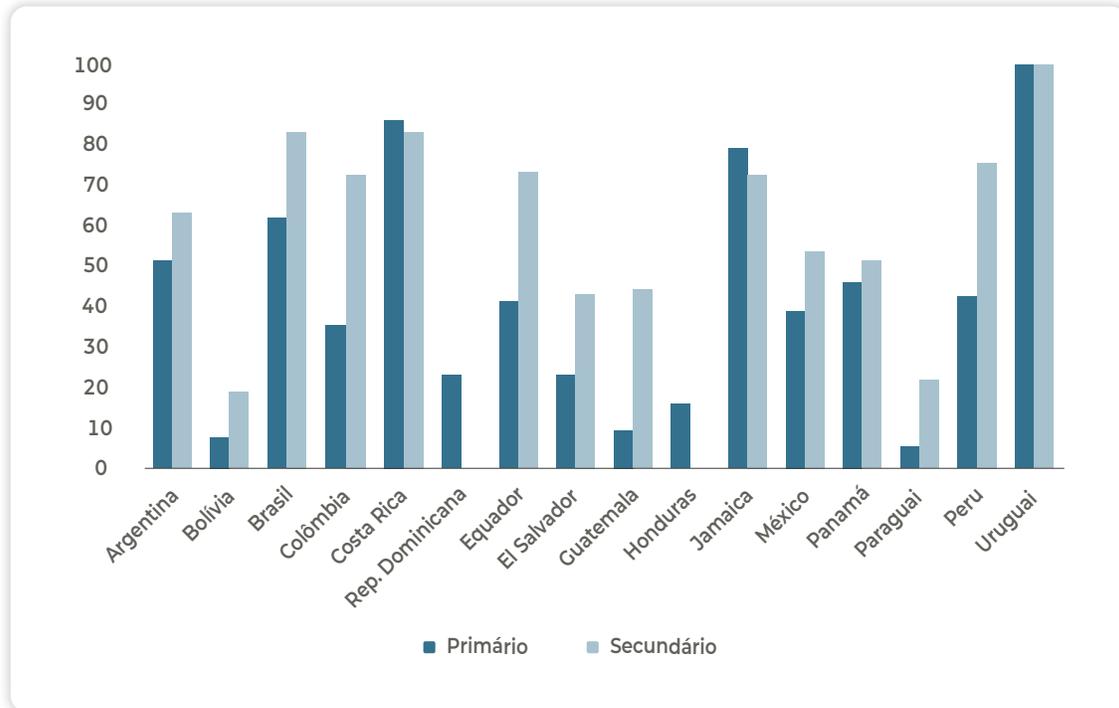
De acordo com dados do UIS Unesco, 62% das escolas de ensino primário e 78,2% das escolas de ensino secundário na América Latina e no Caribe têm acesso à Internet para uso pedagógico. Para a OCDE, essas porcentagens são 91,5% e 94,5%, respectivamente. O indicador da Unesco não especifica quais características são consideradas para classificar o acesso à Internet (por exemplo, se é via telefone celular ou se a conexão está disponível para todos, entre outras). Esse número contrasta com os cálculos do Diálogo Interamericano (2021), que afirma que apenas 33% das escolas da região têm acesso à Internet de banda larga, embora essa publicação defina as características para considerar que uma escola tem acesso à banda larga: a conectividade deve ter uma velocidade de pelo menos 10 Mb/s ou conexão móvel 4G; deve ser regular e acessível para uso diário; e deve ter dados suficientes, ou seja, uma conexão estável. O fato de coexistirem diferentes formas de definir o acesso à Internet pode explicar essas discrepâncias.

Outra questão que deve ser levada em conta é que, mesmo que uma escola tenha acesso à Internet, isso não significa que todas as suas instalações tenham acesso à Internet ou que ela esteja disponível a qualquer hora do dia; portanto, a proporção de escolas que têm acesso à Internet pode ser superestimada se forem levadas em conta as escolas que só têm conexão em alguns ambientes (por exemplo, a sede), mas não têm a possibilidade de usá-la para o ensino.

De acordo com a UNESCO, os países onde as escolas têm menos acesso à Internet são Honduras, República Dominicana, Bolívia, Paraguai e Guatemala. No extremo oposto estão Uruguai, Costa Rica e Jamaica (gráfico 3.16).



GRÁFICO 3.16 PORCENTAGEM DE ESCOLAS COM ACESSO À INTERNET (POR VOLTA DE 2019)

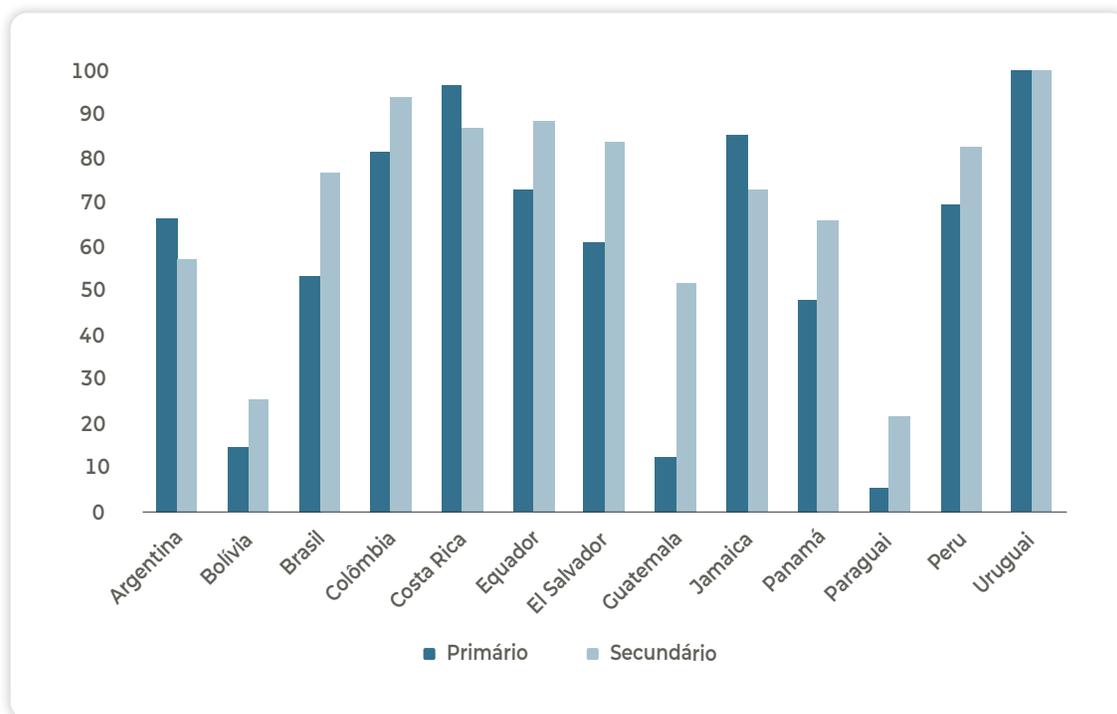


Fonte: Elaboração própria com base no UIS Unesco.

Em termos de acesso a computadores para fins pedagógicos, na América Latina e no Caribe, o número médio de escolas com computadores nas escolas de ensino primário é de 76% e nas escolas de ensino secundário é de 82,52%. Nos países da OCDE, as porcentagens são de 98,1% e 98,2%, respectivamente. Como no caso da Internet, a UNESCO não especifica o que significa para uma escola ter acesso a computadores, ou seja, se isso se refere à existência de laboratórios de informática ou a um número mínimo de computadores por aluno. Os países com a menor proporção de escolas com acesso a computadores são Paraguai, Bolívia e Guatemala, e aqueles com as maiores proporções são Uruguai, Costa Rica e Colômbia (gráfico 3.17).



GRÁFICO 3.17 PORCENTAGEM DE ESCOLAS COM ACESSO A COMPUTADORES (POR VOLTA DE 2019)



Fonte: Elaboração própria com base no UIS Unesco.



3.6 Professores

A literatura internacional aponta claramente para os professores como o fator mais relevante para a qualidade educacional (Scheerens, 1990; Sammons et al., 1998; McKinsey and Company, 2007; e Hanushek, 2011, entre outros). Dois aspectos são fundamentais para definir professores eficazes: o conhecimento do conteúdo a ser ensinado e as competências para poder ensiná-lo. Isso implica a necessidade de que eles tenham conhecimento do conteúdo a ser ensinado. Isso implica a necessidade de que eles recebam treinamento inicial adequado e treinamento adicional e orientação quando estiverem em serviço.

O número de alunos por professor é um indicador que a literatura geralmente relaciona à qualidade da educação. Alguns estudos indicam que, à medida que essa proporção diminui, o aprendizado aumenta, especialmente nas séries mais baixas. Por exemplo, um estudo realizado por Rivkin, Hanushek e Kain (2005) constatou efeitos positivos de proporções menores de alunos por professor na quarta série, um efeito menor na quinta série e nenhuma diferença nas séries posteriores.

Por outro lado, outra pesquisa realizada por Jepsen e Rivkin (2009) aponta que, embora haja efeitos positivos na redução do número de alunos por professor, se professores sem as competências necessárias forem usados para reduzir o número de alunos por professor, esses efeitos positivos serão perdidos. De qualquer forma, os países geralmente estabelecem padrões máximos para o número de alunos por professor e, com base na literatura, a recomendação é que o máximo seja menor nas séries mais baixas (ou seja, o máximo na pré-escola é menor do que no ensino primário e o máximo neste é menor do que no secundário).

A proporção média de alunos por professor nos países da América Latina e do Caribe é de 35,6 para a pré-escola, 33,2 para o ensino primário e 23,1 para o ensino secundário. Na OCDE,⁴⁸ a média da proporção aluno-professor na pré-escola é de 14,9, no ensino primário é de 14,5 e o ensino secundário é de 13. No caso do ensino secundário, o fato de a proporção ser menor também pode ser explicado pelo fato de haver menos cobertura. A Tabela 3.11 mostra as proporções aluno-professor para os países da região.

48. Para obter mais informações, consulte: <https://stats.oecd.org>.



TABELA 3.11 PROPORÇÃO ALUNO-PROFESSOR (POR VOLTA DE 2019)

PAÍS	PRÉ-ESCOLA	PRIMÁRIO	SECUNDÁRIO
Belize	42,02	–	54,47
Paraguai	45,6	27,89	38,58
Colômbia	39,57	23,68	26,33
Guiana	17,1	48,88	20,56
El Salvador	28,21	26,89	27,56
Ecuador	21,35	26,62	21,99
República Dominicana	20,92	19,83	26,67
Chile	25,66	17,79	18,37
Bahamas	22,11	21,66	15,03
Suriname	24,32	12,89	20,05
Panamá	15,04	24,37	16,26
Porto Rico	17,5	13,54	17,16
Jamaica	13,49	19,49	14,94
Barbados	13,6	13,04	16,05
Trinidade e Tobago	11,22	18,13	13,3
Costa Rica	11,17	11,69	12,86
Uruguai	–	11,68	–

Fonte: Elaboração própria com base no UIS Unesco.

No UIS Unesco, é calculado o indicador "salário médio dos professores em relação a outras profissões que exigem um nível comparável de qualificação".⁴⁹ Para a América Latina e o Caribe,⁵⁰ a média desse indicador é de 1,3, o que implica que os salários dos professores são ligeiramente mais altos do que os salários de profissões comparáveis. Isso contrasta com a média dos países da OCDE (0,8). Os resultados para os países da região podem ser vistos no gráfico 3.12.

49. De acordo com o UIS Unesco, os dados sobre os salários dos professores são coletados com base no salário obrigatório estabelecido por cada país, enquanto os salários para ocupações profissionais são obtidos do ILOSTAT. Nesse sentido, esses dados representam os professores que recebem o salário legal e não aqueles que não estão empregados em tempo integral ou que trabalham em outros setores onde o salário legal não se aplica.

50. As informações são apresentadas apenas para Argentina, Barbados, Belize, Bolívia, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador e México.



TABELA 3.12 SALÁRIO MÉDIO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO A OUTRAS PROFISSÕES QUE EXIGEM UM NÍVEL DE QUALIFICAÇÃO COMPARÁVEL NOS PAÍSES DA AMÉRICA LATINA E DO CARIBE (POR VOLTA DE 2019)⁵¹

PAÍS	SALÁRIO DE PROFESSORES EM COMPARAÇÃO COM OUTRAS PROFISSÕES
Argentina	1,01
Barbados	0,93
Belize	0,82
Bolívia	1,28
Chile	0,78
República Dominicana	2,91
Equador	1,61
El Salvador	1,26
México	1,13

Fonte: Elaboração própria com base no UIS Unesco.

Além do salário dos professores, devemos considerar que os jovens continuam escolhendo carreiras para área de educação. Elacqua et al. (2018) sugerem que os requisitos de entrada na carreira docente são mais baixos e que os alunos têm, em média, desempenho acadêmico inferior. O mesmo estudo aponta que a formação inicial de professores não tem sido o mecanismo de nivelamento e fornecimento de competências aos futuros professores, observando que há evidências (no Brasil, Chile e Colômbia) de que o desempenho acadêmico dos alunos após a conclusão da formação de professores é inferior ao de outros graduados do ensino superior. Outra evidência pode ser encontrada na Guatemala, onde os candidatos a emprego devem fazer uma avaliação em matemática, comunicação e linguagem para diagnóstico. Nessa avaliação, apenas 10% dos avaliados obtiveram 60/100 pontos ou mais; em matemática, apenas 3 de cada 10 respostas estavam corretas, enquanto em comunicação e linguagem, apenas 5 de cada 10.⁵²

51. É a razão entre a remuneração anual estatutária de um professor com qualificações típicas (a definição preferida de qualificações típicas é o nível de qualificações e treinamento possuído pela maior proporção de professores) e 15 anos de experiência (numerador) e os ganhos anuais de pessoas com qualificações semelhantes (denominador).

52. Consulte: <https://www.prensalibre.com/guatemala/comunitario/solo-uno-de-cada-10-maestros-logro-60-puntos-o-mas-en-la-evaluacion-diagnostica>.



A distribuição de (bons) professores é altamente ineficiente e desigual. Por um lado, tendem a se concentrar nas áreas urbanas e são escassos nas áreas rurais. Ao mesmo tempo, a expansão da cobertura escolar - especialmente no ensino primário e secundário - levou a estratégias de recrutamento mais laxos que não têm os mesmos padrões das áreas urbanas.⁵³ A falta de incentivos para atrair professores para áreas desfavorecidas leva a uma escassez dos melhores talentos para as escolas mais carentes.



53. De acordo com Elacqua et al. (2018), citando Tenti Fanfani e Steinberg (2011), a expansão da cobertura levou a uma pressão para flexibilizar os requisitos de entrada para cargos de professor em sistemas de educação básica na América Latina.



4

Conclusão

A educação e o acúmulo de habilidades são fundamentais para lidar com as desigualdades estruturais, melhorar a mobilidade social e promover o crescimento da produtividade na América Latina e no Caribe. Entretanto, os dados apresentados aqui destacam os principais desafios educacionais enfrentados pela região.

O relatório analisa as três principais dimensões do desenvolvimento educacional: recursos financeiros, cobertura e eficiência, e aprendizado. Apesar de algum progresso, a região ainda está muito atrás de outras regiões do mundo e, em particular, dos países da OCDE.

Em primeiro lugar, o gasto público em educação como porcentagem do PIB na América Latina e no Caribe teve um aumento acentuado durante a primeira década do século XXI, seguido de um declínio nos últimos anos. No entanto, o investimento em educação na região continua muito baixo: o gasto médio por estudante no ensino primário e secundário (USD, PPP) é três vezes menor na América Latina e no Caribe do que na OCDE. Esses dados destacam a necessidade de aumentar o investimento e melhorar a eficiência.

Em segundo lugar, apesar do progresso na cobertura do ensino primário na América Latina e no Caribe, persistem desafios no acesso ao ensino secundário. A taxa de conclusão do ensino secundário é baixa, resultando em um número insuficiente de alunos que continuam no ensino terciário. Além disso, observam-se desigualdades na cobertura por status socioeconômico e gênero, com lacunas mais notáveis no ensino secundário.

Em terceiro lugar, os países da região continuam a ter um desempenho ruim em comparação com os países da OCDE em leitura, matemática e ciências, com base no PISA 2022. As lacunas de aprendizado entre os quintis mostram que, em média, os alunos desfavorecidos representam uma taxa de mais de 30 p.p. de insucesso em relação aos estudantes favorecidos; um resultado que se repete em matemática, leitura e ciências (PISA 2022). A região está atrasada na proporção de alunos que atingem pelo menos o nível mínimo de competências.

A análise agregada das dimensões do desenvolvimento educacional mostra que, embora os países da região estejam atrasados nas três dimensões analisadas, a dimensão de recursos financeiros é a que explica o maior atraso no desenvolvimento educacional da região, em comparação com os países da OCDE.



O relatório também analisa uma seleção de indicadores educacionais que fornecem uma visão geral em nível nacional - desagregada por quintil de renda e gênero - da situação da educação em diferentes dimensões: cobertura, eficiência, aprendizado, recursos financeiros, recursos físicos e professores. A análise desses indicadores mostra a grande heterogeneidade da região, mas também a existência de padrões comuns.

- **Cobertura educacional:** embora a maioria dos países da região tenha alcançado a cobertura universal no ensino primário, o acesso ao ensino secundário e terciário continua sendo um desafio significativo para a maioria dos países. Existem enormes lacunas de acesso por nível de renda. Observam-se diferenças de gênero no acesso ao ensino secundário e médio em favor das mulheres, com alguns países apresentando disparidades maiores.
- **Eficiência educacional:** a taxa de conclusão do ensino fundamental é praticamente universal na maioria dos países, enquanto a taxa de conclusão do ensino secundário continua sendo uma questão pendente. Uma alta porcentagem de jovens da região não está em nenhuma série de ensino e não conclui o ensino secundário. Em todos os países, também são encontradas diferenças substanciais de renda.
- **Aprendizagem:** os dados do ERCE 2019 e do PISA 2022 indicam que uma alta porcentagem de alunos da América Latina e do Caribe não atinge o nível mínimo de proficiência em leitura, matemática e ciências no ensino fundamental e médio. As diferenças de gênero no desempenho acadêmico variam entre os países, mas, em geral, as mulheres têm melhor desempenho em leitura, enquanto os homens têm melhor desempenho em matemática. As lacunas no desempenho acadêmico por quintil de renda do aluno refletem desigualdades significativas na qualidade educacional, com os alunos de baixa renda em desvantagem significativa em todos os países.
- **Recursos físicos:** a pandemia da COVID-19 forçou os países a alocar recursos adicionais para adaptar a educação às modalidades virtuais e híbridas, bem como para garantir a segurança da saúde. O aumento do gasto público em educação não foi uniforme, pois alguns países enfrentaram restrições devido à desaceleração econômica e à necessidade de recursos para o sistema de saúde. Barbados, Colômbia e Guatemala foram os países que mais aumentaram o gasto público em educação de 2019 a 2020. Em média, os países da América Latina e do Caribe gastam 62,1% de seus gastos públicos setoriais com professores, superando o desempenho da OCDE. Enquanto Bolívia, Belize, Costa Rica e Barbados destinam uma parcela maior de seu PIB para gasto público em educação, Venezuela, Haiti, Bahamas, Guatemala e Paraguai destinam o mínimo para a educação.
- **Recursos físicos:** a qualidade da infraestrutura educacional na América Latina e no Caribe é limitada e, com base nos dados do ERCE, uma alta porcentagem de diretores relata a falta de acesso a serviços básicos em algumas escolas. O acesso à tecnologia nas escolas é um problema.



O acesso à internet e à tecnologia nas escolas é um desafio, com variações significativas entre países e entre ambientes urbanos e rurais. Uruguai, Costa Rica e Brasil são países com maior acesso à Internet e à tecnologia nas escolas, enquanto Honduras, Guatemala e Nicarágua têm acesso mais limitado.

- **Professores:** O número de alunos por professor é um fator fundamental para a qualidade da educação, e a escassez de professores é mais acentuada no nível pré-escolar. A formação e a qualidade dos professores são um desafio, pois os padrões de entrada são mais baixos e a distribuição de professores é ineficiente e desigual, com uma concentração em áreas urbanas e uma falta de incentivos para trabalhar em áreas desfavorecidas.





Os resultados analisados apontam para a necessidade de os países da região aumentarem e se tornarem mais eficientes em seus investimentos em educação. Os altos níveis de ineficiência técnica relatados por Izquierdo et al. (2018) refletem que há aproximadamente 17% de gastos excessivos em compras de educação, 14% em despesas salariais e até 0,27% do Produto Interno Bruto (PIB) dos países da América Latina e do Caribe que são perdidos devido à implementação errônea ou ao vazamento de recursos. Por sua vez, as estimativas de ineficiência alocativa na região (Izquierdo et al., 2018) refletem a necessidade de priorizar os elementos que comprovadamente melhoram a qualidade educacional, como ter professores bem treinados, ter recursos educacionais e reduzir as barreiras ao acesso à educação.

De modo geral, a América Latina e o Caribe ainda têm desafios a superar para melhorar o acesso, a eficiência interna do sistema educacional e a melhoria da aprendizagem, especialmente em termos de equidade. Acreditamos que os resultados apresentados neste documento contribuirão para uma alocação mais eficiente de recursos nos sistemas educacionais da América Latina e do Caribe. Esperamos também que sirvam para promover a implementação de projetos e políticas que fortaleçam os componentes que se mostraram relacionados a melhorias, levando em conta as características específicas de cada país.



5

Bibliografia

- Arias Ortiz, E., M.S. Bos, C. Giambruno e P. Zoido. 2023. PISA en América Latina y el Caribe 2022: ¿Cuántos tienen bajo desempeño?. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/viewer/America-Latina-y-el-Caribe-en-PISA-2022-cuantos-tienen-bajo-desempeno.pdf>
- Bashir, S., L. Marlaine, E. Ninan e T. Jee-Peng. 2018. "Facing forward: Schooling for Learning in Africa". Washington, DC: Banco Mundial. <http://hdl.handle.net/10986/29377>.
- Bos, S., A. Viteri e P. Zoido. 2019. "América Latina no PISA 2018: Fatos básicos sobre o PISA". Washington, DC: Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). <http://dx.doi.org/10.18235/0002439>.
- Buttenheim, A., H. Alderman e J. Friedman. 2011. "Impact Evaluation of School Feeding Programs in Lao PDR" (Avaliação do impacto dos programas de alimentação escolar na RDP do Laos). Documento de trabalho de pesquisa de políticas. Washington, DC: Banco Mundial.
- Di Gropello, E. 1999. "Los modelos de descentralización educativa en América Latina". Santiago: Gabinete de Assuntos Econômicos, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). <https://hdl.handle.net/11362/12183>.
- Drake, L., A. Woolnough, C. Burbano e D. Bundy. 2016. "Global School Feeding Sourcebook: Lessons from 14 Countries" [Livro de referência global sobre alimentação escolar: estudos de 14 países]. Londres: Imperial College Press. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/24418>.
- Duarte, J., F. Jaureguiberry e M. Racimo. 2017. "Suficiência, equidade e eficácia da infraestrutura escolar na América Latina de acordo com o TERCE". Documento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Escritório Regional da UNESCO para a Educação na América Latina e no Caribe, OREALC/UNESCO. <https://publications.iadb.org/es/suficiencia-equidad-y-efectividad-de-la-infraestructura-escolar-en-america-latina-segun-el-terce>.
- Elacqua, G., D. Hincapie, E. Vegas e M. Alfonso. 2018. "Profissão: Professores na América Latina: Por que o prestígio do ensino foi perdido e como recuperá-lo?". Washington, DC: Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). <http://dx.doi.org/10.18235/0001172>.
- Elacqua, G., M. L. Iribarren e H. Santos. 2018. "Private Schooling in Latin America: Trends and Public Policies" (Ensino privado na América Latina: tendências e políticas públicas). Nota técnica do BID nº IDB-TN-01555. Washington, DC: Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). <http://dx.doi.org/10.18235/0001394>.
- Elacqua, G., C. Méndez e M. Navarro. 2022. "Escolas públicas em tempos de COVID-19 na América Latina e no Caribe". Nota técnica do BID nº IDB-TN-02529. Washington, DC: Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). <http://dx.doi.org/10.18235/0004434>.



- Ferreira, M., C. Avitabile, J. Botero Alvarez, F. Paz e S. Urzúa. 2017. "At a Crossroads: Higher Education in Latin America and the Caribbean. Directions in Development-Human Development. Washington, DC: Banco Mundial. <http://hdl.handle.net/10986/26489>.
- Fiszbein, A. e S. Stanton. 2018. "O futuro da educação na América Latina e no Caribe. Possibilities for United States Investment and Engagement". Washington, DC: Diálogo Interamericano.
- Hampf, F., S. Wiederhold e L. Woessmann. 2017. "Skills, earnings, and employment: exploring causality in the estimation of returns to skills." *Large-scale Assess Educ* 5, 12. <https://doi.org/10.1186/s40536-017-0045-7>.
- Hanushek, E. e L. Woessmann. 2021. "Education and Economic Growth" [Educação e crescimento econômico]. Oxford Research Encyclopedia of Economics and Finance. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190625979.013.651>.
- Hopkins, D. 2013. "Exploding the myths of school reform" [Explodindo os mitos da reforma escolar]. *School Leadership & Management*, 33: 304-321.
- Jepsen, C. e S. Rivkin. 2009. "Class Size Reduction and Student Achievement: The Potential Tradeoff between Teacher Quality and Class Size". *Journal of Human Resources*, 44(1): 223-250.
- Jomaa, L., E. McDonnell e C. Probart. 2011. "School feeding programs in developing countries: Impacts on children's health and educational outcomes" [Programas de alimentação escolar em países em desenvolvimento: impactos na saúde das crianças e nos resultados educacionais]. *Nutrition Reviews*, 69: 83-98.
- Kristjansson, E. A., V. Robinson, M. Petticrew, B. MacDonald, J. Krasevec, L. Janzen, T. Greenhalgh, G. Wells, J. MacGowan, A. Farmer, B. Shea, A. Mayhew e P. Tugwell. 2007. "School Feeding for Improving the Physical and Psychosocial Health of Disadvantaged Students" [Alimentação Escolar para Melhorar a Saúde Física e Psicossocial de Alunos Desfavorecidos]. Cochrane Database of Systematic Reviews. <https://doi.org/10.1002/14651858.cd004676.pub2>.
- Murillo, F. J., E. Castañeda, S. Cueto, J. M. Donoso, E. Fabara, M. Hernández-Rincón, M. L. Herrera, M. Murillo, O. Román e P. Torres. "Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar". Bogotá: Convênio Andrés Bello.
- OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Sem data. "The OECD's PISA Programme: What it is and what it is for" (Programa PISA da OCDE: O que é e para que serve). Paris: OECD Publishing.
- . 2019. "Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills" (As habilidades são importantes: resultados adicionais da pesquisa sobre habilidades de adultos). Paris: Editions OCDE. <https://doi.org/10.1787/1f029d8f-en>.
- . 2021. "Education at a Glance". Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19991487>.



- Programa Mundial de Alimentos. 2020. “The State of School Feeding Globally. 2020”. ISBN 978-92-95050-06-8.
- Rivkin, S., E. Hanushek e J. F. Kain. 2005. “Teachers, Schools, and Academic Achievement” [Professores, escolas e desempenho acadêmico]. *Eco- nometrica*, 73(2): 417-458.
- Snilstveit, B., J. Stevenson, D. Phillips, M. Vojtkova, E. Gallagher, T. Schmidt, H. Jobse, M. Geelen, M. Pastorello e J. Eyers. 2015. “Intervenções para melhorar os resultados de aprendizagem e o acesso à educação em países de baixa e média renda: uma revisão sistemática”.
- UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Sem data. “Habilidades socioemocionais. Empatia, abertura à diversidade e autorregulação escolar em alunos da sexta série na região. ERCE 2019”. <https://es.unesco.org/sites/default/files/presentacion-llece-hse-jorge-manzi.pdf>.
- Villaseñor, P. 2017. “Como os professores podem promover (ou impedir) o desenvolvimento de habilidades socioemocionais em seus alunos?”. Postagem do blog *Voices*. Washington, DC: Banco Mundial. <https://blogs.worldbank.org/es/voices/como-pueden-los-maestros-fomentar-o-im-ask-for-the-development-of-socioemotional-skills-in-the-students>.
- Wang, D., S. Shinde, T. Young e W. Fawzi. 2020. “Impactos da alimentação escolar nos resultados educacionais e de saúde de crianças e adolescentes em idade escolar em países de baixa e média renda: Protocolo para uma revisão sistemática e meta-análise.” *J Glob Health* 2021;11:04051. <https://doi.org/10.7189/jogh.11.04051>.



