



## AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NO BRASIL E NA ARGENTINA: O PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES SOB O PRISMA DAS REFORMAS EDUCACIONAIS DOS ANOS DE 1990

GISELE ADRIANA MACIEL PEREIRA – UFPR<sup>1</sup>  
[giselife@bol.com.br](mailto:giselife@bol.com.br)

ROSE MERI TROJAN – UFPR<sup>2</sup>  
[rosetrojan@uol.com.br](mailto:rosetrojan@uol.com.br)

ANTENOR DA CUNHA FRANÇA JUNIOR – UFPR<sup>3</sup>  
[aanteninha@ibeste.com.br](mailto:aanteninha@ibeste.com.br)

Financiamento: Fundação Araucária

**RESUMO:** O presente trabalho tem como intenção precípua realizar um estudo comparado entre as reformas educacionais no Brasil e na Argentina, na década de 1990, à luz do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que objetiva avaliar conhecimentos e habilidades dos alunos de 15-16 anos, idade de conclusão da escolarização obrigatória na maioria dos países sem, no entanto, limitar-se a uma série específica, ou tipo de escola frequentada: pública ou privada. A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia se constitui num dos marcos principais para a efetivação das reformas educacionais na América Latina. Nessa conferência acordos foram firmados entre os países participantes, ao mesmo tempo em que a educação foi colocada na agenda das discussões. Mediante a orientação de organismos internacionais, dentre eles o Banco Mundial, os países foram orientados a procederem às reformas como contrapartida para a concessão de empréstimos. Tanto o Brasil quanto a Argentina, em consonância com estas orientações iniciam suas reformas de Estado e, por conseguinte, assistiu-se à diminuição do papel do Estado na prestação dos serviços sociais. Com base em pesquisa documental relativa aos resultados do PISA 2000 e das leis nacionais em vigência na década de 1990: Lei n.º 24.195/93 na Argentina e Lei n.º 9394/96, bem como, da produção bibliográfica sobre as Reformas Educacionais, e categorias de análise: qualidade,

<sup>1</sup> Doutoranda em Políticas Educacionais – PPGE–UFPR. Bolsista CAPES. Mestre em Educação–PPGE–UPFR. Pedagoga pela UFPR.

<sup>2</sup> Doutora em Educação – UFPR – Professora PPGE. Coordenadora CEAPE (Setor de educação–UFPR)/GEPEC. Pós-doutora – Universidade de Salamanca-Espanha

<sup>3</sup> Mestrando em Políticas Educacionais – PPGE–UFPR. Bolsista CAPES DS. Professor de Sociologia–SEED–Pr.

equidade, descentralização, autonomia e avaliação, como subsídio da análise dos resultados apresentados pelos alunos brasileiros e argentinos no PISA, em perspectiva comparada, vislumbra-se perceber em que medida as reformas educacionais no Brasil e na Argentina nos anos finais do século XX se relacionam com a adesão ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

**Palavras-Chave:** Reforma Educacional. Estudo Comparado. PISA

## 1. O Pisa e as Reformas Educacionais: Primeiras aproximações

Os anos de 1990 se constituem em um campo fértil para a efetivação de reformas em diversos âmbitos, abarcando, sobremaneira, o terreno educacional, com tamanha intensidade que autores como Casassus (2001) se reportam à reforma educacional como “ponta de lança” da Reforma do Estado.

Isto porque, tal como asseveram Krawczyk e Vieira (2010), escamoteia-se a verdadeira intencionalidade das proposições estabelecidas, haja vista que a

(...) reforma do Estado – vetor das transformações educacionais – foi apresentada à sociedade como uma estratégia necessária para racionalizar os investimentos e a gestão pública e não como finalidade última do projeto de desenvolvimento liberal (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010, p.10).

Tanto na Argentina, quanto no Brasil, embora com diferentes matizes, a Reforma Educacional emana da Reforma do Estado, em decorrência da crise fiscal precedente à década final do século XX, pois, a exemplo do ocorrido na América Latina e Caribe,

(...) viveu-se uma onda de reformas educativas, a partir dos anos de 1990, em que organismos internacionais vinculados à ONU tiveram forte influência na determinação das políticas nacionais. Tal influência foi exercida por meio de assistência técnica prestada aos ministérios ou na forma de empréstimos que terminaram por definir o tipo de empreendimento educativo que era orientado pelas linhas de financiamento disponível (OLIVEIRA, 2009, p.25).

E neste particular, a organização e a gestão do sistema educacional, bem como da escola, se consubstanciam em dimensões privilegiadas nas reformas do setor na América Latina neste período, na medida em que, as políticas educacionais visam definir prioridades e estratégias que sob a orientação dos organismos internacionais, são estabelecidas como contrapartida para o seu financiamento. E deste modo, a Conferência Mundial de Educação para Todos

(1990), se constituiu em um dos mais importantes marcos para a efetivação das reformas educacionais na América Latina, ocasião em que a educação voltou a fazer parte das agendas nacionais e internacionais de discussões, como tema central das reformas tanto políticas quanto econômicas (KRAWCZYK, 2000; KRAWCZYK; VIEIRA, 2010, CASASSUS, 2001).

Ou seja, no âmbito educacional, as reformas realizadas nas últimas décadas foram concebidas no marco de um arranjo das relações de poder internacionais e da reconfiguração do modelo de Estado. Como uma das contrapartidas da reforma, adotaram-se parâmetros de avaliação dos sistemas educacionais em resposta às prescrições políticas dos organismos internacionais para a região (KRAWCZYK; VIEIRA, 2003, p.78), o que acabou por convergir na criação de Sistemas Nacionais de Avaliação nos países da região e de instrumentos de mensuração da “qualidade” da educação, dentre os quais se destaca o Programa Internacional para a Avaliação de Estudantes (PISA).

O PISA, foi idealizado originalmente para os países membros da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), e estendeu-se ao longo de uma década a outros países, tais como, o Brasil e Argentina – denominados países convidados –, por não se constituírem em nações pertencentes à organização, e ainda, por outros, que a exemplo do Chile, que de país não membro, passa em maio de 2010 a compor a categoria dos associados à OCDE.

Este programa de âmbito internacional pode ser considerado como resultado das políticas educacionais que foram sendo implementadas ao longo do período. Sem deixar de mencionar o fato de que ao serem

(...) Implementadas, estas políticas [educacionais] têm se defrontado com a heterogeneidade própria de cada país, expressões de sua cultura, ou seja, de suas formas particulares de realização societária, (...) Acresce-se a isto a tradição autocrática inerente ao funcionamento dos Estados da região, de que resulta a implementação de políticas sempre de forma estranha a estas culturas, mesmo quando respondem às suas demandas sociais (KRAWCZYK; VIEIRA, 2003, p.79).

Assim sendo, vislumbra-se a possibilidade de investigação das políticas educacionais na Argentina, no Brasil, em perspectiva comparada, pois, a crise pela qual “(...) a educação formal regular passa (ou enfrenta) é ampla e

diversificada; [e] não pode ser compreendida sem que se considerem aspectos que estão para além dos sistemas escolares” (FERREIRA; OLIVEIRA, 2009, p.08).

O PISA se consubstancia numa avaliação em larga escala, que sistematicamente a cada três anos, propõe-se a mensurar conhecimentos e habilidades dos alunos de 15 anos e três meses e 16 anos e dois meses (INEP, 2001), idade esta correspondente na maioria dos países – quando desconsiderada a distorção existente entre idade e série cursada –, ao final da escolarização obrigatória.

As áreas avaliadas são: Leitura, Matemática e Ciências, as quais, a cada evento avaliativo são tomadas, ora como domínio principal ora secundário. No ano de 2000, primeira ocorrência do PISA, a Leitura foi tomada como área principal de avaliação e em consequência, Matemática e Ciências secundárias. Em 2003 o enfoque recaiu sobre Matemática e em 2006 Ciências. Além disso, são aplicados questionários de contexto para alunos e direção da escola, com vistas a capturar informações que se encontram para além das competências avaliadas, tais como o contexto socioeconômico e cultural da escola e da família do educando.

A intenção precípua do artigo é proceder a um estudo em perspectiva comparada das políticas educacionais na Argentina e no Brasil nos anos compreendidos desde 1990 até 2000 e suas respectivas reformas educacionais à luz dos resultados do PISA na habilidade leitora. Recorrendo-se para tanto, ao método de comparação e, por conseguinte,

(...) tomando-se como princípio fundamental de comparação o postulado da igualdade e considerando-se os contextos econômicos, políticos, sociais e culturais de cada país – [de tal forma que seja] (...) possível identificar semelhanças e diferenças para estabelecer uma relação de simetria, na qual a diferença não signifique superioridade ou inferioridade, mas especificidade, possibilidades e limites, que se colocam a partir das condições próprias de cada país (TROJAN, 2008, p.63).

Posto que, a partir das características comuns, seja possível reconhecer o diverso, sem com isso, menosprezar ou subjugar o outro, por ser diferente. Ou seja, para além de uma perspectiva meritocrática ou classificatória, pretende-se identificar semelhanças e diferenças entre realidades distintas, levando-se em

consideração suas especificidades e as circunstâncias próprias de país perscrutado.

Recorrer-se-á, para a consecução destes objetivos, à análise documental das legislações educacionais implementadas no período em questão (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n.º 9394/96 no Brasil; e Lei Federal de Educação – Lei n.º 24.195/93 na Argentina), bem como, aos informativos nacionais e internacionais que versam sobre os resultados alcançados pelos países na primeira edição (2000-2001), além de utilizar a qualidade, equidade, descentralização, autonomia e avaliação, como categorias de análise.

Estas categorias emanaram dos objetivos elencados por Casassus (2001) como norteadores das Reformas Educacionais dos anos de 1990, a saber: **Situar a educação e o conhecimento no centro da estratégia de desenvolvimento por sua contribuição tanto no aspecto econômico quanto no social; Melhorar os níveis de qualidade de aprendizagem por meio de ações no nível macro e micro; e, Iniciar uma nova etapa de desenvolvimento educacional, mediante mudanças na gestão.** Intentando responder, dentre outros, ao seguinte questionamento “em que medida as reformas educacionais no Brasil e na Argentina nos anos finais do século XX se relacionam com a adesão ao PISA?”.

A hipótese inicial se sustenta na crença da estreita relação entre desigualdade social e educacional, pois, acredita-se que as distâncias sociais possam convergir na inequidade de resultados, pois, refletem as disparidades de capital inicial social e cultural dos alunos, que vão se ampliando ao longo da trajetória educacional.

Inicialmente buscar-se-á situar as políticas educacionais e os contextos que culminaram na reforma educacional dos anos de 1990, na região e em perspectiva comparada na Argentina e no Brasil, relacionando tais reformas à consolidação de Sistemas Nacionais de Avaliação nos países em questão, bem como, da utilização da avaliação em larga escala como instrumentos de mensuração da qualidade da educação, e de maneira particular, estabelecer uma relação possível entre as políticas de avaliação e o PISA.

## 2. O Brasil e a Argentina no contexto das reformas educacionais nas arestas da avaliação

Antes de adentrar no âmbito de cada um dos países em questão, inicia-se por situar que o Chile foi tomado como “matriz” de um modelo neoliberal que se seguiu. Contudo, cabe assinalar que diferentemente dos países investigados, entre outros,

(...) Chile fue uno de los pocos países, que hasta fecha recientes mantuvo un rígido sistema de regulación financiera, impidiendo que ocurrieran los desastres que acontecieron en Argentina, Brasil y México, países en donde tuvieron la desgracia de adoptar un régimen más liberal en materia de especulación financiera (BORON, 2003, p.62).

A partir do “modelo” chileno foi-se expandindo para outros países seu “receituário”, em uma lógica diversa da acima exposta na medida em que se colocava para os países que,

(...) a crise econômica é consequência da organização do Estado e não da distribuição desigual das riquezas. A solução, o remédio aplicado foi a redefinição do papel do Estado, que deixou de ser responsável pela elaboração, implementação, financiamento e gestão das políticas em todas as áreas, restringindo sua atuação ao direcionamento técnico e político das ações (HADDAD, 2003, p.75).

Neste contexto, emergem críticas às funções dos Estados nacionais, no âmbito da gestão pública, no provimento do chamado Bem-Estar Social, e este adquire enorme predomínio na elaboração de diagnósticos e proposições educacionais para a América Latina, ao passo que,

(...) foram impostas a reformulação do papel do Estado na provisão de bens e serviços sociais, a substituição do controle centralizado no Estado pela incorporação da iniciativa privada e individual na gestão pública, reservando-se ao Estado as funções de coordenação e regulamentação (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008, p.15-16).

Contudo, há que se destacar que a Reforma Educacional na América Latina foi posta como condição para as reformas na área econômica, o que quer dizer, que os empréstimos na área social foram regados a compromissos em âmbito econômico e vice-versa e que, em grande medida, o processo de indução externa foi mediado por agências internacionais, uma vez que, o Banco Mundial “acabou por incutir similitudes às políticas educacionais dos países da região, trazendo em seu bojo, apesar de certa homogeneidade política, algumas

especificidades” (PEREIRA, 2011, p.80), e tal como asseveram Krawczyk e Wanderley (2003) “Apesar dessa unicidade das políticas educacionais vigentes nos países da região, observa-se a inflexão que as diferencia, decorrente do embate entre as diretrizes e a concretude social vigorante em cada um deles” (KRAWCZYK; WANDERLEY, 2003, p.117).

Em conformidade com Krawczyk e Haddad, dentre outros, há diferenças nos empréstimos concedidos ao Brasil, posto que, diferentemente do ocorrido na Argentina, por exemplo, os empréstimos do Banco Mundial foram direcionados a programas específicos. Acerca dos empréstimos Haddad (2003) reitera que estes são direcionados a despesas de governos federal ou estadual mediante projetos,

O Banco Mundial, ao emprestar recursos, o faz dentro de orientações construídas a partir de estudos que realiza e dos resultados dos projetos. (...) orienta a aplicação de seus recursos sob a lógica do pensamento econômico, fazendo da educação um campo auxiliar nos desafios alocados para o desenvolvimento da economia mundial. (HADDAD, 2003, p.76).

Dentre as diretrizes da Reforma, destaca-se a descentralização da gestão do sistema educacional. Todavia, Krawczyk e Vieira (2010), esclarecem que nas Reformas promovidas na região, o conceito de descentralização adquiriu um sentido não necessariamente associado a uma forma de organização político-territorial, tampouco restrita a uma nova relação entre as diferentes instâncias governamentais. Além de se fomentar uma nova relação entre Estado, escola e a sociedade – especialmente na figura da pessoa física e iniciativa privada, concomitantemente ao processo de centralização do poder de decisão e controle nos governos nacionais (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010, p.15).

Na Argentina, por exemplo, a descentralização se efetivará por meio da provincialização, enquanto que no Brasil pela municipalização (KRAWCZYK; VIEIRA, 2010, p.15). Conquanto, esses processos, não se constituem em processos genuinamente atinentes aos anos da década de 1990.

Na Argentina, a descentralização teve início entre 1991 e 1992, mediante sanção da Lei de Transferência de Serviços Educativos, que transferiu todas as instituições educativas dependentes do Governo Nacional às províncias. Destaca-se, contudo que já nos anos de 1960 houve intento de descentralização, porém que vieram a se concretizar timidamente durante a última ditadura militar argentina, “(...) acorde a las primeras acciones tendientes a ‘desmantelar el

Estado intervencionista', se realizó un traspaso compulsivo de las instituciones correspondientes a la educación primaria dependiente de Nación a las provincias" (BRAVO, 1994, apud SAFORCADA, 2008, p.31-32).

En los 90, la descentralización significó que todas las instituciones de educación media y superior no universitaria nacionales pasaran a depender de las provincias. El discurso oficial sobre esta medida giraba en torno a la "verdadera federalización" de lo sistema educativo y a la necesidad de descentralizar para lograr una mayor eficiencia en el desarrollo de las políticas y en el uso de los recursos. Sin embargo, luego de la transferencia se sancionó la Ley Federal de Educación, la que conjuntamente con otros instrumentos normativos, permitió conformar una serie de dispositivos de centralización de las decisiones sustantivas de política educativa (SAFORCADA, 2008, p.32).

De maneira distinta, no Brasil, os anos de 1980 se caracterizaram pelo debate pela redemocratização, pois, a "ditadura militar, instalada em 1964, efetivara uma política de significativa centralização das decisões, do comando político e dos recursos público ao nível executivo federal" (ARAÚJO, 2008, p.11). Nesta perspectiva, o debate acerca da descentralização educacional, apresenta nuances distintos, na medida em que neste país a educação básica, desde sempre, fora descentralizada, em que pese haver partilha de responsabilidades por meio de estados e dos municípios.

Retomando os apontamentos de Casassus (2001), no que tange aos aspectos centrais na nova estrutura de nível macro – avaliação de desempenho e programas de discriminação positiva – embora se considere a importância de ambos, a atenção será voltada de maneira especial ao primeiro, neste momento. Pois, tal como se pode observar, na maioria dos países latino-americanos foram criados sistemas de mensuração e avaliação do rendimento escolar, posto que a avaliação, em linhas gerais, "se converteu em fator chave nessa nova configuração e novo papel do Estado, ao entregar diferentes graus de liberdade a instâncias administrativas menores, tuteladas à sua capacidade de avaliar" (PEREIRA, 2011, p.85).

Casassus (2001) ao se pronunciar acerca desta temática enfatiza que,

Essa instância tem sido tão generalizada que, em 1995, foi criado o Laboratório Latino Americano de Avaliação da Qualidade da Educação, coordenado pela Unesco. A entidade de caráter regional publicou (...) o Primeiro Estudo Comparativo Internacional (Unesco, 1998). O estudo faz uma comparação do rendimento acadêmico de 14 países e o mais notável é que foi realizado com

uma mesma prova baseada nos conteúdos comuns que se empregam em todos os sistemas educacionais da região (CASASSUS, 2001, p.18).

Na literatura produzida na área, Barretto (2001) e Toranzos (1996) asseveram que a construção de sistemas nacionais de avaliação está em conformidade com os preceitos de melhoria na qualidade da gestão. Para Barretto (2001), embora considere o papel central da avaliação na implementação de políticas públicas, enfatiza a possibilidade de uso desta enquanto função reguladora do Estado, evidenciando, portanto, não um, mas dois modelos que circunscrevem a avaliação: um modelo pautado na potencialidade emancipadora e outro relacionado à função reguladora do Estado – a que se mostra mais evidente. No que se refere à função reguladora do Estado, a referida autora, assinala que este modelo,

(...) permite não só a ampliação do controle do Estado sobre o currículo e as formas de regulação do sistema escolar como também sobre os recursos aplicados na área. Nesse sentido, os imperativos da avaliação terminam por pressionar a formulação de currículos nacionais em países que nunca o tiveram, ou levam à sua reformulação e atualização nos que já o possuíam, visto que eles são a referência natural para o emprego da aferição padronizada do rendimento escolar, instrumento privilegiado do modelo. A avaliação também possibilita que seja conferida uma **autonomia vigiada às escolas**, uma vez que assegura o **controle de seus resultados**, e ainda permite que se descentralizem recursos capazes inclusive de beneficiar escolas privadas que anteriormente não faziam jus a eles, **umentando a capacidade de decisão do Estado** sobre sua alocação (BARRETTO, 2001, p.58, grifos nossos).

Diante disso, pode-se afirmar que,

A avaliação se constitui em instrumento de gestão, na medida em que esta se presta não apenas ao controle sobre o que se ensina nas escolas e os seus resultados, como também como forma de regulação dos recursos a ela dirigidos, sob a pretensa autonomia que a esta se confere, mediante uma suposta descentralização (PEREIRA, 2011, p.86).

Por outro lado, a avaliação é também, utilizada como instrumento de transformação do educacional, posto que busque justificar “políticas de corte universalista pelas estratégias particularistas, que visam atenção de grupos específicos e que vem se tornando a regra nas políticas da área” (BARRETTO, 2001, p.59).

Faria e Filgueiras (2003), nesta mesma direção, afirmam que a implantação da avaliação na América Latina, realizada regularmente e, em larga escala, dentre

outros significados, configura-se em um fenômeno externamente induzido, que na maioria das vezes, associado com estratégias de reformulação do Estado.

(...) reproduzidos internamente por lideranças políticas e empresariais e externamente pelos organismos multilaterais e pelas agências de fomento e de ajuda para o desenvolvimento, **estariam rapidamente aumentando não apenas a demanda por educação, mas principalmente, por educação de qualidade** (FARIA; FILGUEIRA, 2003, p.336, grifos nossos).

Nesta perspectiva, a avaliação, na qual se incluem as externas e em larga escala, em grande medida, camuflam aspectos menos nobres e um tanto quanto competitivos e trazem consigo uma concepção regulatória do Estado, pois, “as avaliações de programas e ações de governo intensificam-se, na década de 1990, na medida em que a avaliação passa a ocupar o papel central na formulação e implementação das políticas educacionais” (SOUSA, 2005, p.18).

Neste particular, o PISA, enquanto instrumento de avaliação em larga escala, encontra, pelo menos em suas intenções assento nas reformas educacionais, pois, em sua proposição, intenta aferir, para além dos conteúdos específicos dos currículos nacionais, mensurar “(...) conhecimentos, habilidades e competências que os jovens, em via de conclusão da educação obrigatória (15-16 anos) foram desenvolvendo ao longo de sua vivência e, precipuamente, o uso que destes fazem em seu cotidiano” (PEREIRA, 2011, p.87).

### 3. O PISA no Brasil e na Argentina

Em 1997, o PISA é criado em decorrência de um processo de transformação dos instrumentos avaliativos, pois, como consequência do fato da Associação Internacional de Avaliação do Rendimento Educativo (IEA) “perder” o monopólio, em virtude da intervenção de outras associações de avaliação e dos Estados Unidos “(...) em 1993 a OCDE começa a ganhar espaço no campo das políticas internacionais de avaliação” (PEREIRA, 2011, p.225).

O Chile anteriormente à década de 1990 já havia estruturado o seu Sistema da Avaliação Básica Chilena (SIMCE), em 1988, “considerado o verdadeiro ponto de partida da nova tendência” (FERRER, 2000 apud FARIA; FILGUEIRAS, 2003, p.340), seguido pelo Brasil, em 1992, com o Sistema de

Avaliação do Ensino Básico (SAEB), e a Argentina, mais tardiamente em 1993 cria seu Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade (SINEC).

Desta maneira destaca-se o pioneirismo do SIMCE no Chile que precede tanto o SAEB, quanto o SINEC e o PISA. Contudo, há que se mencionar que embora a intenção da OCDE com o PISA era de, em perspectiva comparada e periódica, a partir do desempenho dos educandos, “(...) gerar indicadores dos mais variados aspectos do funcionamento dos sistemas educativos, e a partir dos resultados, cada país poderia adotar medidas para melhorar sua qualidade educativa” (PEREIRA, 2011, p.226). Constata-se, porém, que diferentemente da atualidade, a adesão de todos os países não foi imediata, na medida em que no ano de 1997 menos da metade dos países havia mostrado interesse na participação.

A participação da Argentina e do Brasil no PISA, como um todo, mostra diferenças, rupturas e continuidades. Enquanto o Brasil se fez presente em todas as aplicações, se destacando como o único país latino-americano, não membro, a participar de todas as avaliações, a Argentina, com exceção do PISA 2003, se submeteu aos demais testes.

Na Argentina, a não participação foi justificada por questões de ordem financeiras, porém, há também indícios de que o baixo desempenho dos alunos também tenha corroborado (PEREIRA, 2011, p.225). Na atualidade o PISA carrega consigo uma maior importância do que a que lhe era atribuída no início, na medida em que uma ampliação do número de países interessados em efetivar sua participação.

#### **4. Os resultados do PISA 2000 e as categorias de análise**

No que concerne às categorias: *qualidade, equidade, descentralização, autonomia e avaliação*, importa situar que estas apresentam íntima relação com os objetivos elencados por Casassus (2001), como norteadores da Reforma Educacional.

As categorias qualidade e equidade, embora estejam relacionadas, direta ou indiretamente aos três objetivos da Reforma Educacional na América Latina, nos anos de 1990, neste momento serão utilizados para análise de dois destes objetivos, a saber: Situar a educação e o conhecimento no

centro de estratégias de desenvolvimento por sua contribuição tanto no aspecto econômico quanto no social; e Melhorar os níveis de qualidade de aprendizado por meio de ações no nível macro e micro. As categorias descentralização, avaliação e autonomia serão empregadas na análise do objetivo que consiste em: Iniciar uma nova etapa de desenvolvimento educacional mediante mudanças na gestão (PEREIRA, 2011, p.133).

No que tange às categorias **qualidade** e **equidade**, no interior das leis educacionais em vigência na década de 1990, (LDB n.º 9394/96 no Brasil e Lei n.º 24.195/93 na Argentina), estas se fazem explícita e implicitamente presente no corpo de ambas as leis, todavia, dada a brevidade do texto, apenas a título de exemplo, serão mencionados apenas uma, dentre as demais ocorrências das respectivas categorias em cada um dos países em questão.

Na LDB brasileira, mais especificamente no Artigo 87, das Disposições Transitórias está exarado que:

Art. 87 - **É instituída a Década da Educação**, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, **o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (BRASIL, 1996, grifos nossos).

O que evidencia a presença dos objetivos elencados por Casassus (2001): *Situar a educação e o conhecimento no centro de estratégias de desenvolvimento por sua contribuição tanto no aspecto econômico quanto no social; e Melhorar os níveis de qualidade de aprendizado por meio de ações no nível macro e micro*, tanto na lei brasileira quanto na argentina, tal como transparece, a seguir:

Artigo 1º - O direito constitucional de ensinar e aprender permanece regulado, para seu exercício em todo o território argentino, **pela presente lei que, sobre a base de princípios, estabelece os objetivos da educação como bem social e responsabilidade comum, institui as normas referentes à organização e à unidade do Sistema Nacional de Educação e assinala o início e a direção de sua paulatina reconvenção para a contínua adequação às necessidades nacionais dentro dos processos de integração.**

Artigo 2º - O Estado nacional tem a responsabilidade principal e indelegável de **fixar e controlar o cumprimento da política educacional, tendendo a formar uma sociedade argentina justa e autônoma, enquanto integrada à sua região, ao seu continente e ao mundo** (ARGENTINA, 1993, grifos nossos).

Posto que se tenha como intencionalidade relacionar os resultados apresentados pelos alunos brasileiros e argentinos no PISA 2000 e as respectivas categorias, faz-se imperativo situar que para a OCDE (2005), a qualidade na

educação é considerada como a consecução dos níveis mais elevados de desempenho e a equidade como a distribuição equitativa destes resultados entre os participantes. Neste particular a leitura dos dados que se seguem (Gráfico 1), possibilitam o suscitar de algumas questões.

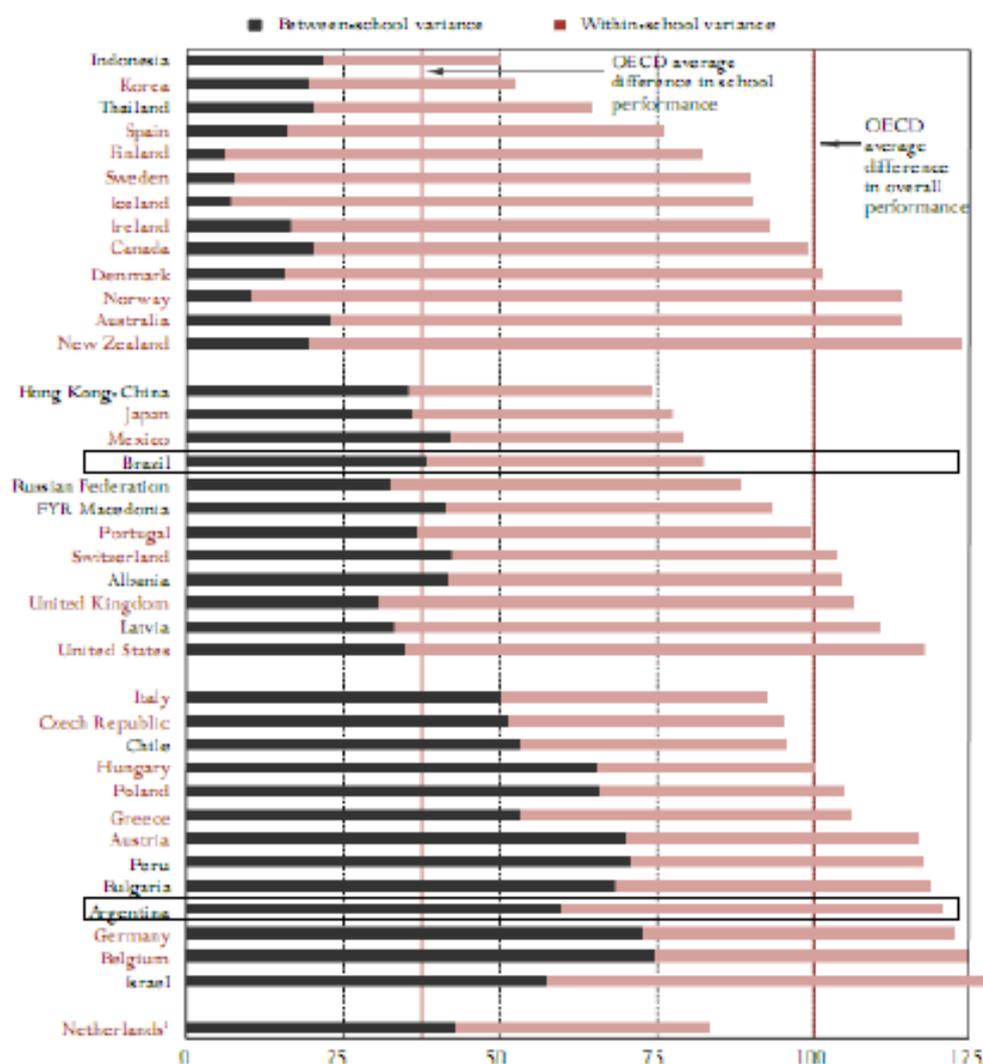


GRÁFICO 1 - DIFERENÇAS NO DESEMPENHO EM LEITURA (PISA 2000)

Fonte: OCDE (2005, p.25).

À esquerda do gráfico, assinalam-se as diferenças nos desempenhos dos alunos no interior da escola e, mais à direita, retrata-se as diferenças nos desempenhos entre as escolas no país. Um recorte nos dados dos países em questão demonstra que na Argentina estas diferenças se apresentam mais evidentes em ambas as situações. No Brasil, porém, embora os resultados entre o desempenho entre escolas se mostra mais equitativo, no interior das escolas

estas distâncias se mostram maiores, o que leva a concluir que no interior das escolas as diferenças de desempenho se fazem mais presentes.

Algumas características, ou variáveis explicativas para a variação do desempenho entre as escolas, tais como: características dos estudantes; contexto escolar; clima escolar, políticas e recursos (Gráfico 2), são apontadas no OCDE (2005).

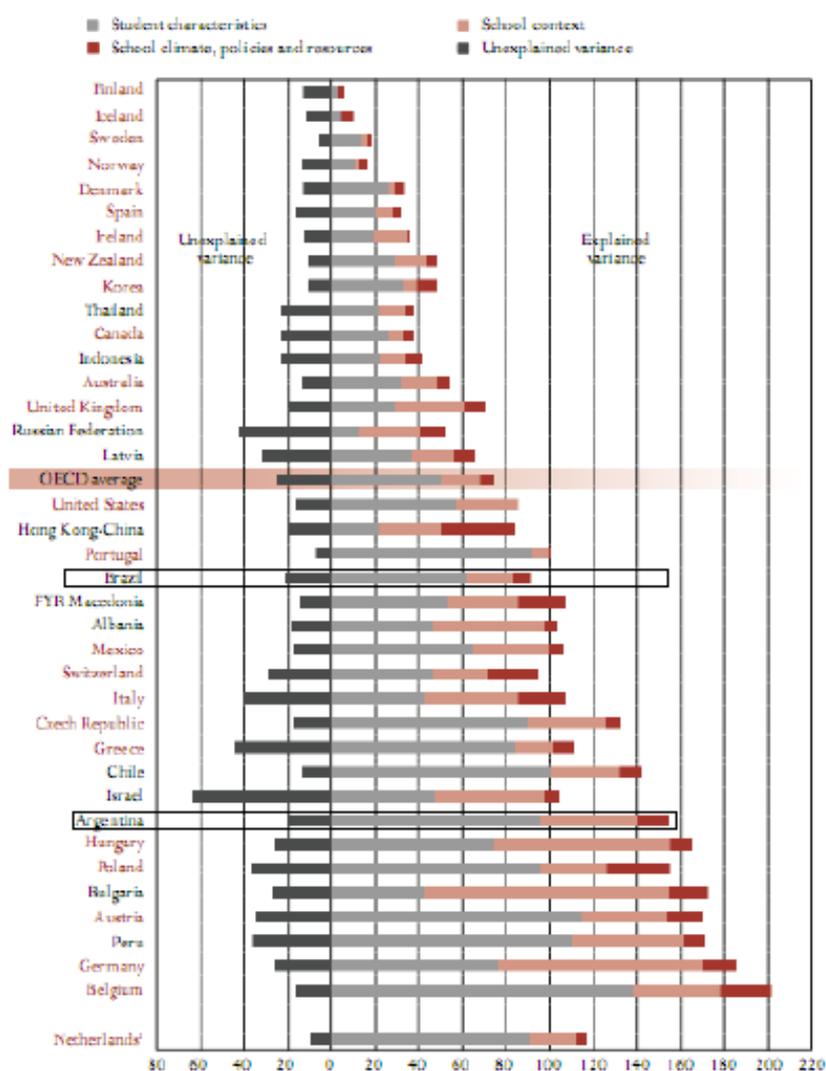


GRÁFICO 2 – VARIAÇÃO ENTRE ESCOLAS DO DESEMPENHO DOS ALUNOS EM LEITURA EXPLICADA PELAS CARACTERÍSTICAS DOS ESTUDANTES, O CONTEXTO DA ESCOLA, CLIMA ESCOLAR, POLÍTICAS E RECURSOS.

Fonte: OCDE (2005, p.34).

Conforme enfatizou Pereira (2011) acerca dos resultados apresentados, observa-se em ambos os países que a variação entre as escolas é mais evidente pelas características dos alunos e do contexto escolar e, em menor intensidade,

pelas características do clima escolar, das políticas e dos recursos da escola. Porém, “salta aos olhos o fato de que a inequidade entre as escolas nos desempenhos dos alunos se explique, sobremaneira, a partir das características dos estudantes em ambos os países em análise” (PEREIRA, 2011, p.175).

No que concerne às categorias *descentralização, autonomia e avaliação*, observa-se a consonância entre estas e o segundo objetivo elencado por Casassus (2001): *Iniciar uma nova etapa de desenvolvimento educacional mediante mudanças na gestão*.

Estas categorias supracitadas, também são observáveis nas legislações brasileiras e argentinas em várias passagens, contudo, tal como procedido nas categorias anteriores, serão destacados apenas um, dentre os muitos fragmentos a estas reportados.

Na LDB 9394/96, assinala-se no artigo 8º que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão seus respectivos sistemas de ensino, em regime de colaboração. Porém, caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas exercendo uma tripla função: normativa, redistributiva e supletiva com relação às demais instâncias educacionais. Mas, “Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei”. No artigo 9º, acerca da incumbência da União, além da assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, prevê coletar, analisar e disseminar informações educacionais e assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar com vistas a definir prioridades e melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

Em relação à Argentina, mais especificamente no Artigo 53, se estabelece que o Poder Executivo nacional, através do ministério específico em coordenação com o Conselho Federal de Cultura e Educação, deverá, entre outras funções, garantir o cumprimento dos princípios, objetivos e funções do Sistema Nacional de Educação; acordar objetivos e conteúdos básicos comuns dos currículos; favorecer a descentralização dos serviços educativos; coordenar e executar programas de investigação e cooperação com universidades e organismos nacionais específicos; avaliar o funcionamento do sistema educativo em todas as jurisdições, níveis, ciclos e regimes especiais, a partir de um sistema de avaliação e controle periódico da qualidade; e elaborar um memorial anual dos resultados

da avaliação do sistema educativo, o qual será enviado ao Congresso da Nação (ARGENTINA, 1993).

Há, portanto, o estabelecimento de instâncias de gestão e administração escolar, porém, a função de decisão e controle se encontra atrelada à definição de políticas, fiscalização e avaliação de resultados.

(...) ainda que se promova nos dois países a descentralização administrativa por meio de sistemas regionais, o governo central não abre mão do poder de decisão. Na esfera das escolas e seus profissionais, ambas as leis estabelecem as incumbências de cada um, denotando, além da responsabilidade no cumprimento da política nacional, uma sobrecarga de trabalho (PEREIRA, 2011, p.184).

É importante situar que as informações utilizadas para a análise destas categorias resultam das respostas dos diretores das escolas nos questionários de contexto do PISA 2000 acerca do grau de autonomia de que as escolas desfrutam, bem como, sobre as responsabilidades que lhes são atribuídas.

Segundo o OCDE (2005, p.64), são diversas as razões para a descentralização nos países, porém, dentre as mais mencionadas estão o aumento da eficiência e do controle financeiro, a redução da burocracia, gestão “criativa” dos recursos humanos e criação de incentivos para melhorar a qualidade da escola. Os aspectos da descentralização considerados pela OCDE se organizam em dois: *domínios* e, *níveis de tomada de decisão*. No que concerne aos *domínios de tomada de decisão* (Quadro 1), destaca-se: gestão pessoal; recursos financeiros; currículo e instrução; e, política estudantil.

OS QUATRO DOMÍNIOS NA TOMADA DE DECISÃO	
<p><b>GESTÃO DE PESSOAS</b>  Nomeação de professores  Demissão de professores  Estabelecimento do salário inicial dos professores  Determinação de aumento salarial dos professores</p>	<p><b>POLÍTICA ESTUDANTIL</b>  Estabelecimento de políticas disciplinar dos estudantes  Estabelecimento de políticas de avaliação dos alunos  Aprovação de alunos para admissão na escola</p>
<p><b>RECURSOS FINANCEIROS</b>  Formulação do orçamento da escola  Alocação orçamento dentro da escola</p>	<p><b>CURRÍCULO E INSTRUÇÃO</b>  Escolha de livros didáticos a serem utilizados  Determinação do conteúdo do curso  Decisão de quais cursos serão oferecidos</p>

QUADRO 1 – OS QUATRO DOMÍNIOS NA TOMADA DE DECISÃO  
Fonte: PEREIRA (2011, p.202).

Também são quatro os lócus de tomada de decisão em âmbito escolar, a saber: conselho escolar, eleito ou designado, o diretor da escola, chefe de departamento e professores (OCDE, 2005). Os dados do PISA 2000 indicam que,

Pelo fato das associações encontradas não serem fortes o bastante para atestarem efeitos no desempenho dos alunos, não se pode sustentar a hipótese de que a descentralização na tomada de decisão nos quatro domínios representa algum efeito sobre o desempenho dos estudantes em leitura mediados por meio destas características da escola. Por outro lado o fator que mais se correlaciona com os quatro domínios da tomada de decisão é o tipo de escola (PEREIRA, 2011, apud OCDE, 2005).

Mas, isto pode ser relacionado apenas com os dados da Argentina, uma vez que no caso brasileiro as diferenças entre os desempenhos dos alunos das escolas públicas e privadas não apresentaram diferenças significativas.

### **Para Concluir...**

As páginas que se seguiram constituíram-se mais em um apanhado geral que necessita ser retomado, posteriormente, com mais vagar e profundidade, acerca da temática, pois, no limite e brevidade do texto e dada à extensão dos temas que a circunscrevem, na melhor das hipóteses, apenas se coloca no horizonte a potencialidade de abordagem de algumas das muitas possibilidades a serem perscrutadas em perspectiva comparada.

Com a análise de apenas uma das aplicações do PISA, não foi possível verificar a influência das reformas educacionais mediante o resultado dos alunos, e desta maneira, uma investigação mais ampla, que abarque outros eventos avaliativos podem pelo menos sinalizar para a uma maior (in)equidade dos resultados, posto que, passada duas décadas das reformas educacionais na América Latina já haveriam elementos suficientes para confirmar ou refutar a hipótese de que a desigualdade social corrobora para a promoção da desigualdade nos desempenhos.

## REFERÊNCIAS

ARGENTINA. Lei 24.195 de 5 de maio de 1993. **Lei Federal de Educação**. Argentina, maio, 1996. Disponível em: <[http://www.me.gov.ar/consejo/cf\\_leyfederal.html](http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leyfederal.html)> Acesso em: 12/05/2009.

ARAÚJO, E. Possibilidades de Redução das Desigualdades Educacionais em Estados Federais e Unitários: Brasil e Chile. **Jornal de Políticas Educacionais**. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, n.3, Jan/Jun. 2008. ISS 1981-1969, p. 03-16.

BARRETTO, E. S. de S. A avaliação na educação básica entre dois modelos. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano XXII, n. 75, p.48-66, Agosto, 2001.

BORON, A. A. El Estado y las “reformas del Estado orientadas al mercado”: Los “desempeños” de la democracia en América Latina. In: KRAWCZYK, N. R; WANDERLEY, L. E. (Orgs). **América Latina: Estado e reformas numa perspectiva comparada**. São Paulo: Cortez, 2003, p.19-68.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: DF, dez. 1996.

CASASSUS. J. C. A reforma da América Latina no contexto da globalização. In: **Cadernos de pesquisa**. N.114, p.7-28, Nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a01n114.pdf>> Acesso em: 16/08/2010.

FARIA, C. A. P. de; FILGUEIRAS, C. A. C. As políticas de Avaliação da Educação Básica do Chile e do Brasil. In: HOCHMAN, G; ARRETCHE, M; MARQUES, E. (orgs). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007, p. 327-367.

FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

HADDAD, S. Separação entre as perspectivas econômica e social impõe limites ao desenvolvimento latino-americano. Comentário à palestra de Atílio Boron. In: KRAWCZYK, N. R; WANDERLEY, L. E. (Orgs). **América Latina: Estado e reformas numa perspectiva comparada**. São Paulo: Cortez, 2003, p.69-82.

KRAWCZYK, N. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In: KRAWCZYK, N. R; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI: Reformas em Debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000, p.1-11.

KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. **A reforma educacional na América Latina: uma perspectiva histórico-sociológica** (Argentina, Brasil, Chile e México na década de 1990). São Paulo: Xamã, 2008.

\_\_\_\_\_. A reforma educacional na América Latina nos anos 90: Uma perspectiva histórico-sociológica. In: **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**. Relec/Año 1 n.1, p.10-17, 2010. Disponível em: <<http://www.saece.org.ar/relec/art1.html>> Acesso em: 19/01/2011.

\_\_\_\_\_. Homogeneidad y Heterogeneidad: Un Estudio Comparativo sobre la Reforma Educativa de la Década del 90 en Argentina, Brasil, Chile y México. In: **Estudios Pedagógicos**. Chile: Universidad Austral de Chile, vol. 33, núm. 2, pp. 59-80, 2007. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=173514134004html>> Acesso em: 29/12/2010.

KRAWCZYK, N. R; WANDERLEY, L. E. (Orgs). **América Latina: Estado e reformas numa perspectiva comparada**. São Paulo: Cortez, 2003.

PEREIRA, G. A. M. **Brasil e Argentina: Um Estudo Comparado das Reformas Educacionais a partir do PISA 2000**. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação. UFPR, Curitiba, 2011, 247p.

SAFORCADA, F. Las Paradojas de la Autonomía Escolar en los '90: Escenas Sobre el Desarrollo de Una Política en Argentina. **Jornal de Políticas Educacionais**. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, n.3, Jan/Jun. 2008. ISS 1981-1969, p. 30-42.

SOUSA, S. Z. 40 anos de contribuição à avaliação educacional. **Estudos em avaliação educacional**. São Paulo, v. 16, n.31, p.7-36, jan/jun, 2005.

TORANZOS, L. Evaluación y Calidad. In: **Revista Iberoamericana de Educación**. n.10, p. 63-78, jan/abr 1996.

TROJAN, R. M. Educação Básica e Formação Docente em Cuba: Prós e Contras. **Jornal de Políticas Educacionais**. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, n.3, Jan/Jun. 2008. ISS 1981-1969.