

**Liliane de Paula Mendonça**

**A REFORMA EDUCACIONAL NA AMÉRICA LATINA E A  
DISSEMINAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DE  
SISTEMAS EDUCACIONAIS**

**Juiz de Fora**

**2014**

Liliane de Paula Mendonça

**A REFORMA EDUCACIONAL NA AMÉRICA LATINA E A  
DISSEMINAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DE  
SISTEMAS EDUCACIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Área de Concentração: Cultura, Poder e Instituições, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Tavares Júnior

Juiz de Fora

2014

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MENDONÇA, Liliâne de Paula.

A REFORMA EDUCACIONAL NA AMÉRICA LATINA E A DISSEMINAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS / Liliâne de Paula MENDONÇA. -- 2014.

66 p.

Orientador: Fernando Tavares Júnior  
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2014.

1. Políticas públicas. 2. Avaliação de sistemas educacionais. 3. Disseminação de políticas públicas. 4. Educação Básica. I. Tavares Júnior, Fernando. orient. II. Título.

LILIANE DE PAULA MENDONÇA

**A REFORMA EDUCACIONAL NA AMÉRICA LATINA E A  
DISSEMINAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DE  
SISTEMAS EDUCACIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Área de Concentração: Cultura, Poder e Instituições, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Aprovada em 11 de março de 2014

BANCA EXAMINADORA

---

Dr. Fernando Tavares Júnior - Orientador  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Dr. Manuel Palácios da Cunha e Melo  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Dr. Nigel Pelham de Leighton Brooke  
Universidade Federal de Minas Gerais

Aos meus familiares por reconhecerem a importância desse estudo para minha formação profissional. À minha mãe, Maria José, por me ensinar a lutar e a ser resistente nas batalhas. À minha avó Dalila pelas palavras doces e sábias. Ao Carlos, companheiro de todas as horas, com gratidão por seu apoio e incentivo constantes. Em especial, aos meus filhos, Gabriel, pelos longos momentos ausentes, e Felipe, por ter a crença em meus propósitos. Por fim, a Deus, energia pura que me habita e me preenche de coragem, determinação e resiliência.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao professor Fernando Tavares Júnior, meu orientador, por me auxiliar a trilhar os caminhos do conhecimento e por me conduzir com maestria aos meus objetivos.

À coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGCSO/UFJF), pela oportunidade de participar de grupos de estudos, palestras e seminários relevantes ao longo do curso. Agradeço ao Programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos que me possibilitou participar de atividades de pesquisas, apresentar as versões preliminares deste trabalho em seminários interestaduais e, sua realização final.

Aos professores das disciplinas do mestrado *stricto sensu* do PPGCSO/UFJF, Rogéria Campos de Almeida Dutra, Eduardo Antônio Salomão Condé e José Alcides Figueiredo Santos, sem os quais, seria impossível realizar esta minha formação. Em especial, ao professor Raul Francisco Magalhães pelos inesquecíveis debates e ponderações e, aos professores Eduardo Magrone e Luiz Flávio Neubert pelas valiosas sugestões para a melhoria deste trabalho. Agradecimentos especiais aos professores Cristiane Kerches (USP) e José Francisco Soares (GAME- Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais), os quais foram solícitos em me indicar autores, professores e amigos na América Latina, indicações cruciais para o desenvolvimento da pesquisa. À professora Margarita Zorrilla Fierro, integrante da junta de governo do *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)* no México, por sua atenção às minhas solicitações e, por me enviar documentos e livros de grande relevância para a pesquisa. Agradecimentos especiais aos professores Manuel Palácios da Cunha e Melo (CAEd) e Nigel Brooke (UFMG/GAME) por gentilmente aceitarem meu convite para participarem da banca de defesa do mestrado.

Aos bolsistas de Iniciação Científica, Daniele Pires, Emílio Clemente, Evelize Moreira, Tuane Oliveira e Marcos Alves pela colaboração nas pesquisas. Por fim, aos meus amigos do mestrado, em especial Clayton Sirilo do Valle Furtado, Orcione Aparecida Vieira Pereira, Roberta Nunes e Vanessa Gomes de Castro pelos momentos compartilhados nessa caminhada.

*“[A razão]...desempenha o papel do instrumento de adaptação e não do tranquilizante, como poderia dar a entender o uso que o indivíduo às vezes faz dela. Sua astúcia consiste em fazer dos homens feras dotadas de um poder cada vez mais extenso, e não em estabelecer a identidade do sujeito e do objeto”. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 208).*

## RESUMO

A difusão global de políticas públicas em sociedades em desenvolvimento na década de noventa, apresenta-se como um processo consolidado de adoção de políticas estruturadoras em especial, no campo da educação. Essas políticas se afirmam pela implementação de políticas e programas nacionais e subnacionais, voltados para subsidiar e orientar a política educacional na Educação Básica. Nos países do continente latino-americano as avaliações de eficácia escolar passam a corresponder aos modelos de políticas de resultados implementados no período pós-reforma. Considerando a influência do Banco Mundial na definição das políticas adotadas no continente, a pesquisa tem por objetivo analisar o processo de difusão de modelos de avaliação de políticas em larga escala no contexto da modernização da gestão da educação, em países recém-democratizados na América Latina. A metodologia da pesquisa aborda os estudos comparativos internacionais de política educacional pública. Em uma análise investigativa e exploratória dos modelos de avaliação aplicados no continente, espera-se demonstrar como o processo de adoção de modelos de política de avaliação de sistemas educacionais materializou em países como Argentina, Brasil, Chile e México, na década de 1990. Constatou-se que no continente latino-americano, o processo decisório dos governos nacionais foi balizado em uma visão desenvolvimentista, apoiado no processo de descentralização do setor educacional e influenciado institucionalmente pelo Banco Mundial. O processo ocorre pelo consenso dos governos latino-americanos à *expertise* do Banco Mundial no delineamento de modelos de políticas de avaliação em larga escala em sua maioria em caráter amostral. No nível subnacional, em especial no Brasil, a adoção das políticas públicas de avaliação em larga escala apresenta-se articulada na esfera nacional, contudo, a sua difusão localiza-se na autonomia e no protagonismo dos governos estaduais, em um processo de aprendizagem política, a partir da rede horizontal de desenhos políticos avaliativos que se estabelecem no país, os quais disseminam inovações que tendem a contribuir para um processo hegemônico de difusão de modelos avaliativos censitários na federação.

**Palavras-chave:** Políticas públicas. Avaliação de sistemas educacionais. Disseminação de políticas públicas. Educação Básica.

## ABSTRACT

The global diffusion of public policies in developing societies in the 1990's, is presented as a consolidated adoption process of structuring policies in particular in the field of education. These public policies are stated by implementing the national and subnational policies and programs, suitable to subsidize the policy of the Basic Education. In the countries of the Latin American continent the assessment of school effectiveness shall correspond to the models of policies result implemented in the post-reform period. Considering the influence of the World Bank in shaping policies adopted on the continent, the survey's purpose is to analyze the diffusion process of policy evaluation models on a large scale in the context of modernization of education management in newly democratized countries in Latin America. The methodology approaches the interpretation of official documents by the international comparative studies of educational public policy. In an investigative and exploratory analysis of the assessment models implemented on the continent, is expected to demonstrate how the process of adoption of models of evaluation of educational systems policy materialized in countries like Argentina, Brazil, Chile and Mexico, in the 1990's. It was found that in the Latin American continent, the decision-making process by national governments was marked in a developmental vision, supported the decentralization process in the education sector and institutionally influenced by the World Bank. The process occurs by consensus of Latin American governments to the expertise of the World Bank, in the design of policy models of large-scale evaluation mostly in sample character. On a subnational level, specifically in Brazil, the adoption of the public policies assessment, to a large extent, is nationally articulate. Nevertheless, its propagation is connected with the autonomy and protagonism of the state governments, in a process of learning policy from the horizontal network of an evaluative political process which is established in the country, and that promulgate innovations to contribute to a hegemonic diffusion of the assessment census pattern innovations to contribute to a hegemonic diffusion of the assessment census pattern

**Key words:** Public policies. Educational systems evaluation. Diffusion of public policies. Basic education.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1. Atores, Ideias e Instituições: uma possibilidade de análise de políticas públicas</b> .....	15
1.1 <b>Modelos analíticos e a Avaliação</b> .....	22
1.2 <b>Difusão de políticas públicas: abordagem teórica</b> .....	26
<b>2. Reformas e Políticas de Avaliação na América Latina</b> .....	31
2.1 <b>A Modernização da Administração Educacional</b> .....	33
2.2 <b>As organizações internacionais e as orientações à América Latina</b> .....	35
2.3 <b>O Banco Mundial e a sua influência na difusão de políticas educacionais na América Latina a partir da década de 1990</b> .....	39
<b>3 A Reforma Educacional na América Latina</b> .....	45
3.1 <b>Aspectos políticos, teóricos e metodológicos das políticas de avaliação</b> .....	47
3.2 <b>Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa (SINEC) – Argentina</b> .....	49
3.3 <b>O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – Brasil</b> .....	52
3.4 <b>O Sistema de Medición de la Calidad de la educación (SIMCE)- Chile</b> .....	60
3.5 <b>México: Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE) e Evaluación</b> ...	65
<b>4 Análise Comparada dos Sistemas</b> .....	70
4.1 <b>Nacional del Logro Académico en Centros Educativos</b> .....	72
<b>CONCLUSÃO</b> .....	76
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	77

## Introdução

Nas últimas décadas do século XX, a reforma educacional na América Latina inseriu as políticas de avaliação como eixo central de seu desenvolvimento. O estudo analisa o processo de difusão de políticas públicas de avaliação de sistemas educacionais no continente latino-americano, considerando tanto influências institucionais externas (como do Banco Mundial), quanto a adoção de modelos externos como referência para contextos locais e práticas de *policy learning*.

As propostas de reforma educacional em países em desenvolvimento ganharam impulso a partir das recomendações produzidas na Conferência Mundial de Educação Para Todos, em Jomtien na Tailândia. A Conferência reuniu diversas agências internacionais, tais como a UNESCO,<sup>1</sup> UNICEF<sup>2</sup>, PNUD<sup>3</sup> e o Banco Mundial. Derivaram orientações políticas para a reforma dos sistemas educacionais na América Latina, destacando em suas proposições a centralidade da educação para o desenvolvimento econômico e social da região bem como enfatizaram a necessidade do acompanhamento dos resultados da aprendizagem. (SANDER, 2008). O Banco Mundial passou a desempenhar especial influência, por meio de sua assessoria técnica e fomento financeiro aos governos, que institucionalizaram as políticas de avaliação em larga escala em seus sistemas nacionais de ensino. Esses modelos políticos ganharam maior destaque no contexto da adoção de um novo padrão modernizador de administração pública para o setor educacional, o qual passou a primar pelo caráter eficiente do sistema de ensino.

Além disso, no processo de difusão dessas políticas na região, a cooperação técnica do Banco Mundial aos governos locais, influenciou também a definição das características das políticas adotadas na região. Isso levou à implantação de modelos mais homogêneos de sistemas de avaliação no continente. Isso pode ser observado através de algumas características como a opção por aplicações amostrais e bianuais, análise de resultados globais das redes, priorização de alguns conteúdos (língua vernácula e matemática). Este modelo tem como padrão, embora não explícito, o *National Assessment of Educational Progress* (NAEP), principal sistema de avaliação educacional dos Estados Unidos. No caso da América Latina, não se tem claramente uma lógica federativa, mas a preocupação com os resultados educacionais e a instrução de uma política de avaliação que permita sua mensuração para posterior acompanhamento. Dessa forma, através do Banco Mundial, a disseminação deste

<sup>1</sup> UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

<sup>2</sup> UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

<sup>3</sup> PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

tipo de política exportaria tanto aspectos conceituais quanto metodológicos das avaliações educacionais adotadas na América latina. (FREITAS, 2010).

Segundo Zorrila (2004), *pode-se observar na região um número considerável de modelos amostrais de sistemas de avaliação educacional em larga escala, adotados no nível nacional de governo*, contrastando com a diversidade de modelos implementados posteriormente no nível subnacional de governo, como apontado<sup>4</sup> nos estudos de Brooke; Cunha; Faleiros (2011). Em especial no Brasil, as avaliações que se consolidam neste início de século apresentam características distintas dos primeiros modelos amostrais, contrastando aplicações censitárias, com maior frequência (anuais) e com objetivo de instruir ou auxiliar a gestão das unidades escolares e sua possível responsabilização (gestão), para além das preocupações de informação e acompanhamento iniciais.

A peculiaridade técnica e metodológica das avaliações, induzidas pelo Banco Mundial, toma maiores contornos no quadro funcional da instituição financeira a partir das contribuições de Marlane R. Lockheed,<sup>5</sup> que compunha o Departamento de Desenvolvimento Humano do Banco Mundial no início da década de noventa. Com experiências acumuladas nos campos da educação e desenvolvimento econômico, política educacional e avaliação do ensino, Lockheed teria colaborado para *padronizar* a ação do Banco Mundial sobre as reformas educacionais dos países em desenvolvimento. Contribuiu principalmente com orientações sobre a importância do monitoramento do progresso educacional desses países, enfatizando a adoção de sistemas de avaliação. Ao final, o Banco Mundial colocou, em suas recomendações, as avaliações em larga escala no centro das Reformas, em grande influenciado pela experiência anterior de M. Lockheed, o que levou também a formatar o modelo de política e de sistemas de avaliação propostos.

Consideradas como instrumentos de monitoramento da reforma educacional, as avaliações passaram a tomar centralidade nas questões de governo, como ocorrido no Brasil, durante o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. No ano de 1996 foi promulgada no país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394, onde constam ordenamentos sobre os sistemas educacionais, federal, estadual e municipal com menção à elaboração do Plano Nacional de Educação - PNE. Dentre os ordenamentos consta a colaboração da União com os entes federados para estabelecer competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e Superior, com o objetivo

<sup>4</sup> Ver estudos sobre o processo no Brasil em: [www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisa](http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisa). I.e.: A Avaliação Externa como Instrumento da Gestão Educacional nos Estados (Relatório 2011)

<sup>5</sup> Vide: *The Craft of Assessment: IEA's Global Program* (Lockheed, 2010).

de definir prioridades e melhorias para a qualidade do ensino, entre outras normas legais. Na mesma Lei encontra-se o artigo 87, o qual reafirma o papel da avaliação externa com exigência da sua universalização e aferição de competências como garantia do direito constitucional de acesso à educação de qualidade (BRASIL, 1996). Uma vez previsto este direito, só seria possível ao Estado aferir a qualidade da educação ofertada através das avaliações. A partir delas, poder-se-ia zelar pela garantia de padrões mínimos, conceder ou não licenças, intervir e instruir políticas, dentre outras ações pertinentes.

Embora tais práticas estejam associadas ao monitoramento do processo, ocorreu concomitantemente a descentralização das redes e a preocupação dos poderes centrais em manter sua capacidade de ingerência (ainda que indireta) sobre os entes federados (que por vezes também são considerados subordinados). A melhoria da qualidade operou como principal mote deste processo político. Assim, as avaliações tornaram-se o eixo central das políticas educacionais dos Estados, com o apoio técnico do Banco Mundial aos governos dos países da região, modeladas em sistemas de avaliação em larga escala com características amostrais, bianuais, com matrizes curriculares de referência e preocupação central de instrução do sistema (acompanhamento), sem prioridades administrativas ou de gestão.

Considerando o contexto político, econômico e social da América Latina na década de noventa e as diferentes relações estabelecidas no nível internacional de governo, onde possui destaque o Banco Mundial, a pesquisa será contextualizada a partir de uma complementaridade de abordagens na análise da política pública, entre a teoria neoinstitucionalista e a teoria do ciclo político, para abordar as opções orientadoras no período e o processo de adoção do modelo de política de avaliação educacional no continente.

Neste sentido, segundo Frey (2010), esse tipo de abordagem confere à *policy analysis* a possibilidade de integração entre as instituições políticas, o processo político e os conteúdos de política pública. Não obstante, a análise da política pública a partir desse tipo de abordagem, permite perceber que a ação do Estado exige articulações sociais e políticas na sua definição e adoção, bem como necessita de credibilidade e fortalecimento institucional para a sua efetivação (HOWLETT; RAMESH & PERL: 2013). De outra forma, apesar das limitações e constrangimentos ocasionados pelos fatores externos à instituição, estes não inibem a capacidade das instituições de governar a sociedade, tornando, contudo, a atividade de governar e de formular políticas públicas uma ação mais complexa, se respeitado o ciclo da política pública.

A mobilização das agências multilaterais, como o Banco Mundial e sua influência através de seu poder técnico e financeiro, conciliada à visão de governos frente à Reforma do Estado, são elementos que possibilitaram a criação da base necessária à sustentação da reforma educacional como responsável pelo desenvolvimento dos países da região. A difusão de políticas de avaliação educacional na América Latina toma contornos no processo de internacionalização de políticas de cunho liberal, voltadas para a eficiência da burocracia pública, envolvendo a mobilização de atores políticos capazes de organizar valores e ideologias, as quais direcionam, por meio de estratégias políticas, a necessidade do monitoramento do campo educacional por meio de políticas de resultados, independente onde esses modelos são adotados (clientela atendida) ou recursos disponibilizados. Nesse sentido, os resultados educacionais ganham caráter de *emergência* e são materializados em sistemas de avaliação, as quais assumem características hegemônicas no continente.

Assim nos interessa investigar no processo da reforma educacional que aconteceu na América Latina, a influência do Banco Mundial nos processos decisórios, tomados no nível nacional de governos. Em especial, busca-se refletir sobre os elementos que favoreceram para a adoção das políticas educacionais de resultados no continente latino-americano. Nesse percurso, a metodologia da pesquisa está balizada nos estudos internacionais de política educacional pública e se realiza por meio de análise documental.

O primeiro capítulo da pesquisa contextualiza o objeto no campo das análises de políticas públicas e os elementos que delimitam e influenciam o ciclo da política. Nesse capítulo, os atores, as ideias e as instituições são analisados, buscando a correlação de forças entre esses elementos e sua incidência sobre os processos decisórios. O segundo capítulo versa sobre a reforma educacional no continente latino-americano em meados da década de noventa com destaque ao Banco Mundial, considerando a sua influência na política educacional dos países do continente latino-americano, sobretudo na adoção de modelos de política de resultados nesses países. O terceiro capítulo analisa o desenvolvimento do processo de adoção dos modelos de políticas públicas de avaliação educacional nos países investigados.

## **1. Atores, Ideias e Instituições: uma possibilidade de análise de políticas públicas.**

As políticas públicas de avaliação de sistemas educacionais aferem o nível de desempenho dos estudantes das redes de ensino. Para além de seu papel social, há também o propósito alimentar o ciclo da política pública, ou seja, a partir dos resultados das avaliações em larga escala, outras ações podem ser planejadas e implementadas na intenção de resolver problemas diagnosticados, através da proposição de novas ações, correção de rumos, reforço das ações adotadas ou extinção de políticas.

Tomando como referência alguns textos exemplares no campo (HOWLETT, RAMESH & PERL, 2013; DYE, 2013), considera-se que, na análise do ciclo da política pública, o enfrentamento de problemas públicos representa o estágio em que atores, ideias e estruturas atuam de forma relevante na dinâmica do processo de produção política<sup>6</sup>. Desde o pós-guerra, os estudiosos da Ciência Política se esforçam no esclarecimento de aspectos relevantes para a explicação da produção da política pública. Nesse caminho os pesquisadores identificaram nos atores, nas instituições e nas ideias, intrincadas relações que afetam o desenvolvimento da política. Esses elementos comungam o espaço público, onde os problemas são enfrentados, e nele buscam e constroem as respostas. Os atores são considerados aqueles que, agindo individualmente ou em grupos organizados são orientados por interesses próprios ou influenciados pelo ambiente o qual estão inseridos. Levantam questões, estabelecem as opções, tomam as decisões em relação às opções propostas e as implementam. Desempenham dessa forma, papéis relevantes no desenvolvimento da política pública, os quais nos orientam na análise política no entendimento sobre as formas e razões pelas quais a política se estabelece.

As ideias ou *insights* políticos apresentam as percepções no ambiente político, transitam entre pontos de vistas particularizados e sistemas de crenças, operando no plano das ideias que os atores sustentam sobre o governo e a ação política, e assim influenciam e moldam as deliberações políticas. Na visão neoinstitucionalista, no processo político-administrativo, a natureza da organização passa a ser a peça chave da sistematização das ideias, influenciando o comportamento dos atores e dos seus interesses, onde as escolhas políticas tendem a influenciar a articulação das ideias na sequência dos novos processos políticos. De outra forma, os regimes políticos podem personificar as características de um contexto político-administrativo, em uma distinta fase no tempo, da mesma forma que

<sup>6</sup> A análise de políticas públicas enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica nasce nos Estados Unidos da América (EUA) na década de 1930, com o objetivo de analisar as ações do governo, na proposição de compreendê-las cientificamente. (DYE, 2013, p. 5, tradução livre).

auxiliam a identificar em quais critérios estão pautados os processos da produção de uma política pública. Pretende-se compreender como se formam os paradigmas e os regimes políticos e como eles são mantidos ou como mudam. Amplia-se nesse contexto, a percepção sobre como se compõe um conjunto de ideias políticas na produção das políticas públicas e como se forma um subsistema político, de outra forma, como atores e instituições se organizam e se desenvolvem em torno dessas ideias. Visto dessa forma, os indivíduos, grupos e classes apresentam seus próprios interesses não obstante, o modo como perseguem seus interesses e os interpretam, são modelados por fatores institucionais e pelas ideologias, enquanto também arcabouço de ideias. Essas estruturas sociais e políticas devem ser percebidas como arenas, as quais se impõem as regras do jogo político onde participam diferentes interesses e diferentes ideias.

Em sociedades democráticas, a estrutura, ou seja, a composição e o desenho da organização do Estado, afeta o comportamento dos atores no processo político. Em especial, essas instituições condicionam a percepção dos interesses dos atores e afetam a possibilidade daquilo que se estabelece como configuração da política, porque essas instituições possuem características organizacionais formais, regras, filiação e procedimentos operacionais que enfatizam os princípios, normas e ideias que por elas são personificados. A política pública seria um processo aplicado de resolução de problemas que se processa por ciclos sucessivos e interligados, movido por atores e regras, as quais garantem a efetividade da ação estatal. A principal contribuição desse tipo de abordagem evidencia a existência de complexas relações de poder e interdependência entre os atores participantes do processo. Atender a todos os grupos de interesses provocaria reações adversas no sistema político, refletindo reações às limitações dos diferentes grupos. Ao observar o ciclo da política pública podemos compreendê-la como um ciclo deliberativo, formado assim por vários estágios como a definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação da opção selecionada e avaliação da política implementada, onde os atores, movidos por ideias que circundam o ambiente e a natureza das instituições, mediam forças e poderes na escolha e deliberação do problema público, o qual será conjugado conscientemente pelo governo para a resolução de problemas ou encaminhamento de sua agenda.

Contudo, esse modelo melhor se aplica aos estudos destinados à análise da produção de políticas públicas em subsistemas políticos puros e desenvolvimento de ciclos originais. Não é necessariamente o caso da adoção de modelos políticos externos, importação de programas e situações similares, tal como ocorreu na América Latina. Em todo o processo de

produção da política pública, existem movimentos externos que influenciam as políticas públicas, como o caso do processo da globalização.

De outro modo, as forças e pressões da influência externa no jogo político, surgem por meio dos grupos de interesse e os movimentos sociais que, mesmo como vozes externas ao processo decisório tomam posições de indutores. Nessa perspectiva, as definições externas passam por vezes a agir delimitando a política pública, como fruto da ação do governo, contudo, em um espaço de atuação relativamente autônomo. Nesse espaço a sociedade civil, por meio da articulação de organismos sociais e os grupos de interesse, nem sempre cria canais de negociação, os quais poderiam vocalizar através de grupos organizados interesses dispersos. Em contextos de sociedades civis mais frágeis ou instituições democráticas em formação, as políticas públicas podem seguir caminhos mais autônomos, com relativa independência dos contextos locais.

Nesse campo, segundo Frey (2000), os Estados recém-democratizados na América Latina, não conseguiram engendrar correlações de forças capazes de se oporem às pressões externas e, conciliado a isso, os governos locais passam a comungar a mesma ideologia modernizadora dessas forças externas. Sob os contextos políticos, sociais e econômicos da década de noventa, os governos latino-americanos preocupam-se com a redemocratização e a reforma do Estado, traduzidos suas ações em programas que tendem a introduzir novos elementos ao funcionamento burocrático tradicional. Tais políticas por vezes foram *traduções* de modelos externos, com adaptações limitadas às características locais. Portanto, analisar esse processo requer também a compreensão da influência de configurações políticas e dos processos de negociações políticas sobre a materialização de estruturas institucionais dos sistemas políticos administrativo. Na *policy analysis*, abordagens neoinstitucionalistas são contribuições ajustadas a países desenvolvidos e com regimes democráticos estáveis, contudo demandam-se reflexões adicionais para analisar políticas públicas em contextos político-administrativos de países em desenvolvimento, caracterizados como democracias delegativas. Políticas em países periféricos não podem receber tratamentos de análise isolados de *policy*, ao se analisar a instituição política ou a ordem do sistema político e, nem podem reduzir o campo de análise à *politics*, na análise do processo político. Havendo assim, uma necessária adaptação do conjunto de instrumentos de análises de políticas públicas às condições singulares dessas sociedades. (FREY, 2000).

A análise nestes contextos se dedica aos pressupostos políticos-institucionais dos processos de decisão política. Em países em desenvolvimento, com instituições não

consolidadas, costuma-se atribuir na análise de processos políticos, um peso maior aos conteúdos das políticas do que às condições institucionais.

Ou seja, as causas do fracasso ou êxito de uma política podem requerer uma análise da instância institucional, para não incorrer em analisar políticas estruturadoras como medidas saneadoras de sistemas político-administrativos.

Em políticas setoriais, como a educação, os atores políticos e as burocracias (docentes, sindicatos, institutos de pesquisas, organizações da sociedade civil, órgãos oficiais do governo entre outros) entram cena de forma intensa e dialética, em um jogo de forças políticas que tende a estruturar o processo. Diante da fragilidade institucional, se deve partir do pressuposto da existência da dependência, ao mesmo tempo parcial, entre as políticas adotadas e a institucionalidade externa. Nesse campo, a fragilidade institucional derivaria uma formulação débil da política pública, onde as disputas políticas e as relações de força passariam a imprimir suas "vontades" nos programas e projetos desenvolvidos e implementados, abrindo maior espaço para influência de atores externos e *importação* de políticas.

De outra forma, a *policy analysis* não se circunscreve às instituições, cabendo analisar os processos políticos, como os processos ocorridos no continente latino-americano. Em sociedades recém-democratizadas, com instituições ainda frágeis, a força explicativa dos elementos internos se apresentaria de forma limitada. Por outro lado, tais limites induzem a busca de caminhos externos. Há, assim, uma necessária adaptação do conjunto de instrumentos de análises de políticas públicas às condições singulares dessas sociedades. Entende-se assim que em meados da década de noventa, o processo de reforma em países do continente latino-americano ocorre em um contexto globalizante com aspirações de modernização do Estado. Esse processo inspira uma concepção de governança democrática nos países da região, o qual se materializa no caráter gerencial / administrativo dessas reformas, o que também se reveste de forte opção política, eminentemente de cunho liberal, com alguns traços sociais democratas em casos particulares. A expansão da reforma administrativa do Estado verte-se também para a educação. A adoção de modelos de políticas de avaliação nesse campo passa a ser considerada como o principal instrumento para modernização da gestão do ensino, ao apontar os resultados, diagnosticar o desenvolvimento (e o não desenvolvimento) do avanço educacional. Nesse sentido, representaria a materialização da idéia institucional que passa a influenciar e agir como condutora do comportamento político, em complementação de novos processos políticos no subsistema.

O grau de interesse dos atores políticos no subsistema (em especial as burocracias) e a correlação de forças no jogo político condicionariam o tipo de política a ser adotada. No entanto, sob a concepção de Frey (2000), em países com instituições fragilizadas, a capacidade de governança democrática passa a ser baixa se contrastada com a força da cultura político-administrativa predominante nessas instituições. Nesses países, o estilo político pode se sobrepor à capacidade do Estado de gestar democraticamente e delimitar o caráter do modelo da política adotada. Seriam engendradas coalizões externas e o poder central passa a não apresentar força maior do que o poder externo à instituição, diminuindo a capacidade de o Estado formar coalizões originais e genuínas de cada sociedade. Por outro lado, tais coalizões externas também seriam necessárias nestes contextos, uma vez que não se encontram nessas sociedades as condições mínimas (estrutura, expertise, experiência, recursos humanos, et all) para desenvolvimento de tais políticas.

Como exemplo de uma influência externa na proposição de políticas públicas para o direcionamento do cenário educacional e do desenvolvimento econômico da América Latina pode-se considerar as orientações do Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID no Relatório Políticas das Políticas Públicas (2006), o qual considera imbricados o processo político e o de formulação de políticas como cita: "Desprezar o vínculo existente entre eles ao se promover uma mudança de políticas pode conduzir ao fracasso das reformas propostas e à frustração de expectativas". Com base no referido relatório, para o BID (2006) o processo que envolve a produção de políticas públicas pode ser entendido como: discussão, aprovação e implementação. O Relatório realça a importância do processo de formulação das políticas públicas, como momento significativo no qual são discutidas, aprovadas e executadas as ideias dos atores, implicando, "Na qualidade das políticas públicas, sobretudo na capacidade dos países de proporcionar um ambiente estável para essas políticas, modificá-las quando necessário, executá-las e fazê-las cumprir com eficácia, assegurando-se de que sejam adotadas em favor do interesse público", (BID 2006 p. 7).

Contudo, o BID não menciona a formação de uma agenda governamental. Ela aparece pronta. De certa forma, isso parece refletir o processo tal como foi historicamente conhecido, induzindo a reflexões sobre a centralização externa à cada sociedade tanto do poder, quanto da definição de "necessidades públicas" e do desenvolvimento do processo de produção da política pública. Ao observar o ciclo político, tal como descrito e analisado por Howlett, Ramesh & Perl (2013), compreende-se a política pública como um ciclo deliberativo interno a um determinado campo e formado por vários estágios: definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação da opção selecionada e

avaliação da política implementada, onde os atores, movidos pelas ideias que disputam hegemonia no campo e pela natureza das instituições, mediam forças e poderes na escolha e deliberação do problema público, o qual será conjugado pelo governo para a resolução do problema, através da proposição e realização de políticas. Esse pode não ter sido o caso da adoção / implementação de sistemas nacionais de avaliação na América Latina.

Não se faz aqui juízo de valor sobre determinado processo ou caminho ser melhor ou pior. Discute-se em que medida as teorias de políticas públicas hegemônicas se aplicam à análise e compreensão da disseminação de sistemas de avaliação educacional, fenômeno que é o objeto desta investigação. De outro lado, de forma contra hegemônica, analisam-se as teorias que propõem outra interpretação para a disseminação de políticas em países periféricos. Diferente da disseminação de políticas e do *policy learning*, tal como largamente conceituados e conhecidos, a difusão de políticas em países periféricos deveria ser analisada como um processo de "importação" de políticas via organismos multilaterais e agências internacionais. Tal processo seria menos autônomo, mais ortodoxo e menos ajustado a cada contexto, mas por outro lado representaria a possibilidade de rápido desenvolvimento em determinados campos, ao se aproveitar a experiência e a tecnologia desenvolvida antes em outros contextos.

No caso da América Latina, o desenvolvimento autônomo de sistemas de avaliação educacional nos anos 1980 poderia não ser possível, uma vez que boa parte das sociedades não dispunham de recursos, tecnologias, expertise, infra estrutura, experiências prévias e outros elementos necessários para implementação de políticas públicas e sistemas tão complexos. Preocupação especial recai sobre os quadros qualificados e a formação de burocracias especializadas. São necessários minimamente especialistas em formulação de itens, de cadernos de testes calibrados, análises de dados, elaboração de relatórios e boletins, modelos estatísticos complexos, dentre outros. São ainda necessários profissionais para aplicar os testes, garantir a segurança da informação e da logística, distribuir e recuperar todo o material, disseminar informações e outras ações específicas. Somam-se estruturas gráficas, logísticas, informáticas, et all. Observa-se que é de fato um processo complexo, em que a adoção de modelos importados, com conjunta transferência de tecnologia, representa uma possibilidade viável para o avanço das burocracias educacionais no continente, em especial naquele período de reconstrução democrática.

Outro argumento relativo à influência externa no processo de produção de política pública na década de noventa, em países periféricos, diz respeito às orientações e diretrizes da CEPAL, que neste período assumiam uma perspectiva desenvolvimentista.

A Comissão Econômica para a América Latina e Caribe - CEPAL discursa sobre a necessidade de uma postura coerente dos governos locais perante a educação bem como recomenda o redirecionamento da distribuição dos recursos públicos na região, com a perspectiva de garantir a universalidade e qualidade de todos os níveis de ensino, segundo a afirmação: "seus resultados condicionarão tanto a evolução econômica e social quanto o peso dos países da região latino-americana no contexto mundial." (CEPAL, 1992).

Segundo o exposto, na análise do ciclo das políticas públicas do continente, o grau do conflito se estabelece na dialética acerca da capacidade de os Estados reagirem às pressões políticas e sociais por modernização, impactando o processo decisório e a capacidade de governança democrática nessas instituições. Em um contexto globalizante, burocracias locais apresentam-se fragilizadas e com lideranças que comungam ideologias modernizadoras com as organizações internacionais. O processo de adoção de modelos de políticas de avaliação no campo educacional passaria a representar a própria reforma do sistema de ensino e, conseqüentemente, o desenvolvimento econômico dos países do continente.

Portanto, na década de noventa, as recentes sociedades democráticas delegativas instauradas na América Latina apresentar-se-iam incapazes de mobilizar correlação de forças favoráveis para amenizar o poder institucional das organizações internacionais, sobretudo, considerando que suas elites burocráticas comungariam das mesmas ideias, de modernização e reforma do Estado, disseminadas por organismos multilaterais e agências internacionais. Sob esses aspectos, duas hipóteses estariam em disputa. Uma diria respeito à disseminação de políticas públicas em seu modelo tradicional, a partir da construção, pelo campo e suas burocracias, de agendas políticas maduras que instruem processos ajustados a interesses sociais e representam a síntese das disputas dialéticas do campo político nacional. De outro lado, pode-se instruir a hipótese de que não havia amadurecimento político suficiente para consolidação de uma agenda autônoma em resposta a demandas sociais, mas havia o alinhamento de políticas nacionais a determinados padrões hegemônicos estabelecidos internacionalmente. Sociedades civis ainda institucionalmente frágeis e burocracias com baixa capacidade de instruir o processo político acabariam por sucumbir a processos mais globais de difusão de políticas, tendo agências internacionais e organismos multilaterais como agentes privilegiados desta influência.

A influência do Banco Mundial seria um exemplo neste processo homogeneizante de adoção de sistemas de avaliação da educação, e de resto modelando o caráter das políticas educacionais implementadas na América Latina.

### **1.1 Modelos analíticos e a Avaliação**

Na análise de modelos de políticas públicas, o gerencialismo público e a política fiscal restritiva de gastos são elementos delineados como fatores que influenciaram na evolução de novos formatos, voltados para a eficiência da ação política e dos gastos públicos, em consonância com a credibilidade política e com a delegação das políticas públicas para instituições independentes politicamente. As políticas públicas no âmbito do Welfare State por vezes são classificadas em quatro formatos: as políticas distributivas, as políticas redistributivas, as políticas regulatórias e as políticas constitutivas. A razão para essa ênfase no conceito de eficiência ocorreu em função de as políticas em vigência, após a Segunda Guerra Mundial, estarem centradas em modelos distributivos e redistributivos, com fundamento na crise fiscal e ideológica do Estado (SOUZA, 2006).

Como interesse da pesquisa, destacamos as políticas públicas regulatórias do período pós-reforma na década de 1990. Essas políticas disciplinam aspectos da vida social e envolvem a burocracia, políticos e grupos de interesse. Tratam da limitação ou concessão de atividades ou de serviços públicos e visam o atendimento de certos indivíduos ou grupos. As políticas regulatórias possuem relevância no campo político, em especial na análise do ciclo político. No entendimento de Melo (2001), a política regulatória, em uma visão mais racionalista, volta-se para a reforma do sistema social a partir de uma nova abordagem da gestão administrativa que prime pela eficiência, reforçando a responsabilidade e o controle dos seus dirigentes com os temas republicanos e seus recursos. Dye (2013) lembra que "as atividades regulatórias impõem custos significativos a indivíduos e empresas os quais, não são demonstrados nos orçamentos governamentais" (p. 4, tradução livre). A importância dessa análise se assenta no reconhecimento dos padrões de mudanças das políticas públicas e de que as tomadas de decisão se processam por vezes, a partir de questões paralelas, que surgem a partir da implementação e da avaliação da política pública. A avaliação trabalharia como orientadora da política, norteadora mudanças necessárias (SOUZA 2006, p. 32). Conceitos como eficiência, credibilidade e delegação fazem parte do ideário do modelo de equilíbrio interrompido, aplicado às políticas públicas que ficam sob a incumbência de instituições com certa autonomia política. A literatura, a partir da década de 1980, debate com maior vigor o modelo reconhecido por "gerencialismo público" e pelo ajuste fiscal ou política fiscal restritiva de gastos, que influenciou novos formatos de políticas voltadas para a busca de

eficiência como visto em Souza (2006) e, como veremos mais adiante, no delineamento realizado por Howlett; Ramesh & Perl (2013), quando trataremos de processo de tomada de decisão em políticas públicas.

Por hora, interessa discutir o papel da Avaliação. Após um governo implementar determinada política, necessitaria saber como está funcionando e seus resultados. Grupos de interesse que compõe os subsistemas políticos e o público em geral podem se instruir a partir das avaliações no intuito de saber quais são seus efeitos e assim poder se expressar quanto ao seu apoio, oposição ou necessidade de alterações nos rumos da política implementada. Inserida dessa forma, a avaliação se apresenta como um processo que confere transparência ao exercício do poder e enriquece as dinâmicas democrática e republicana. Visto dessa forma, a avaliação demonstra como ocorreu o desenvolvimento do processo político e quais resultados são apontados para a formulação, monitoramento ou reformulação da política.

Faria (2006) localiza as avaliações como questões que abarcam pontos relativos à definição de interesses prioritários e da intenção do Estado, as definindo "em uma dimensão conceitual com função educativa e simbólica no uso político". A não observação global desses conceitos, segundo Faria (2006, p. 104), "pode distorcer a aplicação da avaliação do seu propósito original", ou seja, não observar o processo político como um todo, em todas as suas fases e processos que ocorrem no círculo político. Isso tenderia a tirar o foco das ações que contribuem com a melhoria da qualidade das decisões, as quais garantiriam a consecução adequada dos objetivos. Dessa forma, as avaliações superam os limites da instrumentalidade porque possuem dimensões abrangentes e relevantes que se apresentam como forma de apoio às tomadas de decisão e na busca de resoluções de problemas.

Essa dinâmica do processo educacional da política pública estaria então associada à necessidade de haver questões como a interação entre os atores para encontrar o entendimento da natureza dos problemas políticos. Se bem compreendidos esses problemas, agiriam auxiliando a evitar a repetição de erros e na aproximação do alcance dos objetivos. A aprendizagem é vista como parte do processo da política pública que contribui para que os *policy-makers* compreendam os êxitos e falhas da política implementada (perspectiva endógena) ou como um esforço de adaptação dos *policy-makers* às mudanças nos ambientes políticos externos (perspectiva exógena). A importância da aprendizagem estende-se também à percepção sobre os instrumentos políticos utilizados e o seu alcance e, sobre as temáticas (*issues*) que obtiveram ou não apoio público no processo de montagem da agenda, como em

Richard Rose (1988:1991) "isso muitas vezes envolve a análise e a apropriação de lições das experiências vividas em outros setores, áreas temáticas ou jurisdições".

Destarte, os atores e as atividades de vários tipos distintos de avaliadores, envolvidos no processo de avaliação da política pública são os elementos que definem o processo avaliativo e o produto desse processo. Sobretudo, esse processo deveria recair sobre o final do estágio do ciclo político (HOWLETT; RAMESH & PERL, 2013). Nessa perspectiva, as atividades dos avaliadores produzem modos diferentes de análise e avaliação política, classificadas em três categorias: avaliação administrativa, avaliação judicial e a avaliação política. Para propor reflexões acerca da política de avaliação educacional em larga, no campo da difusão de políticas públicas, o estudo se aterá à avaliação administrativa.

Para recuperar sua historicidade, deve-se recordar que o entusiasmo pela eficiência da política pública pavimentou o caminho para a criação de inúmeros sistemas de avaliação no mundo. Nas décadas de 1970 e de 1980, em especial nos Estados Unidos, tipos diferentes de avaliação administrativa geraram diversificados sistemas ou técnicas formais de avaliação. O fenômeno da "Nova Gestão Pública" ("*New Public Management*") inspirou reformas administrativas no sentido de obter um governo menos centralizado e mais enxuto. Esse processo ocorreu também na Europa, Austrália e, depois, afetou tardiamente a América Latina. Práticas foram disseminadas em diferentes níveis ao redor do mundo por seus respectivos governos, no desenvolvimento de sistemas próprios de avaliação os quais incluíam desde a gestão de recursos, mensuração de desempenho operacional, indicadores de desempenho, a técnicas que levaram em conta modelos de políticas públicas, apropriados que pudessem proporcionar a comparação de empenhos e resultados de setores públicos entre órgãos do governo (HOWLETT; RAMESH & PERL, 2013).

Nas premissas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2006) a modernização da gestão das políticas públicas constitui um esforço voltado para a melhoria das ações do Estado na implementação de políticas de avaliação e monitoramento educacional com a finalidade da utilização de dados e informação na retroalimentação de políticas. Essa definição insere a avaliação administrativa dentro dos princípios de justiça e democracia que envolve o debate público e a responsabilidade política administrativa. Destarte, a avaliação de políticas públicas contribui para o fortalecimento de uma cultura de transparência e prestação de contas na administração pública, por meio do monitoramento e utilização dos resultados das avaliações das políticas implementadas, com o objetivo da melhoria do desempenho das políticas públicas e maior eficiência e eficácia na aplicação dos recursos públicos. (UNESCO: 2006, p.7). Dessa forma as avaliações

administrativas apresentam-se divididas em cinco espécies as quais atendem: (1) avaliação de processo; (2) avaliação de esforço; (3) avaliação de desempenho; (4) avaliação de eficiência; e (5) avaliação de eficácia. A avaliação de processo examina os métodos organizacionais como regras e procedimentos operacionais normalmente utilizados para a implementação de programas. O processo de avaliação divide o segmento em tarefas que são avaliadas em termos de eficiência, eficácia e *accountability*. A avaliação de esforço trabalha com a mensuração dos insumos investidos para o cumprimento das metas da política implementada e se orienta na investigação da eficiência e qualidade do serviço prestado. A avaliação de desempenho trabalha com os produtos (*outputs*) do programa implementado na confecção de medidas de desempenho ou dados que servem de base para avaliações mais abrangentes. A avaliação de eficiência trabalha para determinar os custos de um programa e localizar uma forma de se alcançar os mesmos objetivos, com custos mais baixos e, a avaliação de eficácia, mais conhecida como avaliação de desempenho ou auditoria de custo/ benefício, seria a forma mais complexa de avaliação, que faz a correlação do desempenho de um programa com os objetivos esperados para identificar o quanto os objetivos estão sendo alcançados ou quais ajustes devem ser feitos (HOWLETT; RAMESH & PERL, 2013).

Na América Latina, a avaliação das ações do governo e das políticas públicas passou a ser associada à agenda de reformas dos Estados, ocorridas nos anos de 1980 e 1990. O fortalecimento da política pública de avaliação, na esfera da gestão governamental, ocorreu quando diversos países da região sentiram a necessidade da modernização da gestão pública, como meio de dinamizar e legitimar a reforma do Estado. Passaram a ser priorizados os aspectos mais técnicos da avaliação, com ênfase ao seu papel de instrumento gerencial, prevalecendo a perspectiva da instrumentalização da pesquisa avaliativa, focalizada na expectativa dos resultados das avaliações como fórmulas para as tomadas de decisões e para a melhoria das políticas ou programas públicos. Superficialmente, tal percurso nos guiaria a incorrer no senso comum, em inferências particularizadas, com o prejuízo de não enxergarmos a reforma do Estado como um fenômeno multidimensional que inclui as abordagens citadas, mas não se limita a elas. Sobretudo, para essa reflexão devemos apreender segundo Faria (2005), as condições globais que regem esse fenômeno, como a inovação tecnológica, o processo da globalização, o contexto político (redemocratização e reforma do Estado), a inter-relação entre governabilidade democrática e a responsabilidade política dos governantes, ou seja, a condição e a capacidade da ação estatal em implementar políticas públicas e mecanismos correlatos de responsabilização, em uma dinâmica política contextualizada por múltiplos fatores (FARIA, 2005).

Em específico, no campo da educação, as avaliações de eficácia correspondem aos modelos de sistemas de avaliação educacional em larga escala, adotados no período pós-reforma nos países do continente latino-americano. Assim, entender a complexidade da reforma educacional na América Latina para localizar a avaliação educacional em larga escala como um fenômeno que se disseminou no continente, requer não nos atermos apenas nos aspectos técnicos, administrativos, fiscais ou financeiros do processo individual da reforma do Estado nos países correlatos, sobretudo, requer o entendimento dos elementos que colaboraram para dar significado a essa difusão, em especial ao modelo da política pública de avaliação de sistema educacional adotado no continente, a partir da década de noventa, no propósito incitar mudanças nos sistemas educacionais de certos países da América Latina, sobretudo, na intenção de monitorar a eficácia desse processo nos países da região.

## **1.2. Difusão de políticas públicas: abordagem teórica**

Dada a centralidade que a avaliação passou a ocupar na política governamental, a partir da década de noventa, nos estudos sobre sua difusão prevalecem estudos que apontam como molas propulsoras ora a internacionalização, via incrementos na industrialização e modernização econômica, ora a Reforma do Estado, conciliada com as políticas restritivas de gastos e preocupações gerenciais. Identificaram-se elementos relevantes neste processo, tais como: a localização espacial, disposição dos atores, desenho do instrumento político, a autonomia do governo como potencial fator de aprendizagem política, o estabelecimento de redes horizontais de políticas públicas, comunicação tecnológica bem como as políticas de transferência. Todos esses fatores incidem e oportunizam a difusão ou disseminação das políticas de avaliação.

Na maior parte dos estudos sobre a montagem da agenda política, os pressupostos sobre as condições socioeconômicas levam ao surgimento de conjuntos particulares de problemas aos quais os governos buscam respostas. Na teoria da convergência, a montagem da agenda torna-se um processo que se caracteriza em função da industrialização e da modernização econômica e o ponto significativo dessa teoria se pauta na lógica de que surgiram políticas semelhantes em diferentes países, com menor influência da variedade de suas estruturas sociais e políticas (cf. HOWLETT; RAMESH & PERL: 2013). A crítica a essa teoria parte do pressuposto da simplificação do processo de desenvolvimento das políticas, da subestimação dos processos de divergência e convergências políticas e da tendência

determinística à construção de argumentos econômicos que negligenciam a variabilidade de seus significados ao longo do tempo e em áreas temáticas de atuação.

O modelo de dependência de recursos, que surgiu da Teoria da Convergência na década de 1980, sustenta que a industrialização cria a necessidade de programas e políticas por via da expansão do Estado e conseqüente expansão das demandas sociais e políticas. Seu principal argumento é infraestrutural. Baseia-se na visão integrada tanto dos fatores políticos como nos fatores econômicos na formação de um ciclo político de negócios com dinâmica própria econômica onde incidem interferências políticas. Em seu artigo sobre política de desenvolvimento econômico, "O mito da convergência: estariam os países desenvolvidos chutando a escada?", Cardoso (2007) analisa os níveis divergentes de desenvolvimento econômico entre os países centrais e periféricos, concluindo que a teoria da convergência apenas funciona como justificativa para certa adequação a padrões mundiais:

*"É possível sugerir ainda que, se deixado por si próprio, o desenvolvimento das nações é desigual e cumulativo, o que nos leva a crer que se de fato existir alguma tendência "natural" do processo de desenvolvimento, essa será a divergência"*  
(CARDOSO: 2007, 29)

A análise revela que, embora tenham ocorrido alguns casos de convergência, foram em datas específicas, como o caso japonês no pós-guerra. Assim, a partir de análises empíricas, critica a afirmação corrente de que há uma tendência necessária à convergência do nível de desenvolvimento econômico dos diversos países e regiões a partir da adoção de políticas semelhantes. De outra forma, países em condições econômicas diferentes que adotaram políticas similares não obtiveram os mesmos resultados no nível de desenvolvimento econômico.

Em certa medida os argumentos de Cardoso (2007) nos orientam à reflexão sobre a adoção de modelos semelhantes de políticas de avaliação educacional no nível nacional do continente latino-americano em contradição aos diferentes níveis de desenvolvimento dos sistemas de ensino da região. Nesse sentido, a adoção e o desenvolvimento de modelos de políticas avaliativas semelhantes e a difusão dos mesmos em culturas diversas, corroboram Sugyama (2006):

*"... na prática isso significa que muitas vezes os pesquisadores supõem a adoção de inovação como racional levando a um viés pró-inovação, sem levar em conta a percepção das pessoas e seus processos de tomada de decisão, que pode ser idiossincrático". (p. 36, tradução livre)*

De outra forma, para Sugyama (2006), as análises sobre a difusão de políticas tendem a adotar a inovação de forma automática como o padrão explicativo de sua difusão, não contrapondo, em certa medida, às questões peculiares de comportamentos de certos países ou localidades, as quais teriam influência não somente na adoção bem como na apreensão de novos modelos de políticas para melhores práticas de gestão. Ou seja, a adoção de certos modelos de políticas públicas nessa concepção, não pode ser analisada apenas como convergente porque subestimaria a capacidade local de gerar políticas adequadas aos seus contextos com resultados semelhantes.

Marta Farah aprofunda as teses e teorias que investigam os conceitos, a forma, as similaridades e as diferenças políticas contidas em um mesmo prospecto de política pública, estabelecido em países com níveis diferentes de desenvolvimento ou localidades com características distintas. Segundo os estudos de Farah (2008) a disseminação ou difusão de políticas públicas, não se constitui em um fenômeno novo, demonstrando maior vigor nas últimas décadas entre países e, no interior de um mesmo país, entre estados e municípios, sendo campo de pesquisa de autores como Rose (1991), Dolowitz e Marsh (1996 e 2000) e James e Lodge (2003). A partir da década de 1980, essa intensificação manifesta-se mais acentuada, primeiramente sob o impacto de eventos políticos que ultrapassam as barreiras nacionais, como a abertura econômica e os ajustes fiscais ou ainda sob a influência de agências multilaterais e de instituições nacionais ou transnacionais hegemônicas. (FARAH, 2008). Nessa perspectiva, Farah (2008) avalia que essa intensificação ocorreu sob o impacto tecnológico com a crescente comunicação entre os formuladores de políticas públicas. Eliminaram-se antigas barreiras territoriais e espaciais, delimitando a partir da década de noventa, uma nova reflexão analítica, sobre a difusão de inovações, fenômeno sugerido como "*deslocamento de campo*"<sup>7</sup>. A difusão transcenderia barreiras nacionais e subnacionais.

De outro modo, na análise da replicação de políticas públicas de forma semelhante em países da América Latina, Sugyama (2006) destaca o papel autônomo de governos nacionais e subnacionais e do potencial de aprendizagem horizontal, na formulação de políticas públicas inovadoras, argumento balizado na abordagem de Collier & Messick (1975 *apud* Sugyama,

2006) de que "os resultados com base na análise de relação causal no seio das nações (ou em outras unidades de análise) podem ser distorcidos pelo efeito da difusão". Entende-se que a difusão no nível subnacional de governo se difere do nível nacional, onde o elemento da autonomia administrativa colabora para adoção de formas inovadoras.

Para estudos acerca das tendências em políticas públicas e para a análise de adoção de políticas públicas, similares em diferentes contextos e localidades, Sugiyama (2006) destaca Robert L. Crain (1966), Jack Walkers (1969) e Collier & Messick (1975) como autores pioneiros nas análises metodológicas da interdependência ou do efeito de difusão de inovações que, a partir da década de sessenta, estudaram o processo de adoção de uma mesma política pública por diferentes localidades e concluíram que, o estudo do fenômeno da difusão de uma política deve levar em consideração a análise dos fatores internos e estruturais de um país, sobretudo prescinde da análise das fronteiras espaciais em relação a um lugar onde a política em questão já existisse, tanto como devem ser considerados os fatores ideológicos e tecnológicos que se reforçam mutuamente em diversas maneiras de promover a difusão.

Em Marins (2011) quando a ênfase da análise recai sobre o protagonismo dos atores do programa implementado, o conceito de *lesson drawing* pode explicar o aprendizado político a partir de experiências externas à organização. Esse conceito possibilita analisar programas enquanto fonte de lições, tanto positivas quanto negativas, para a construção do desenho de instrumentos políticos e implementação de novas políticas. Na perspectiva de Marins (2011) "essa visão constitui uma perspectiva original para a análise da disseminação de políticas públicas" porque a disseminação não ocorreria necessariamente entre entes de níveis federativos, podendo verter de experiências de outros governos estaduais ou federais.

De certa maneira, essa abordagem assemelha-se aos argumentos de Frey (2000) sobre a influência do estilo político na adoção da política pública. Esse enfoque permite refletir sobre como ideias, inovações e práticas deslocam-se de uma localidade ou de uma época para outra. Em especial, permite refletir sobre a forma de adoção dos modelos de políticas de avaliação educacional no nível subnacional de governo na década de noventa.

Na década de noventa, em um processo de modernização da administração pública e, conseqüentemente do sistema de ensino, a descentralização do Estado seria um elemento colaborativo à autonomia e ao controle da estrutura organizacional. A descentralização agiria, segundo Melo (2001), transferindo aos governos subnacionais atribuições e responsabilidades anteriormente concentradas no governo federal.

Dessa forma, na perspectiva de Sugyama (2006), a descentralização facilitaria aos atores do processo agir por seus compromissos ideológicos na implementação de programas e modelos políticos tal como suas aspirações e diretrizes políticas. Esses elementos agiriam em prol da adoção de modelos inovadores de políticas públicas, promovendo por meio dos seus resultados diálogos políticos e formas inovadoras de produção social da aprendizagem. Nessa perspectiva a aprendizagem política se estabeleceria em uma dialética entre governos nacionais e subnacionais, a partir da difusão de modelos políticos ou práticas políticas inovadoras.

Contudo, na análise da difusão de modelos de políticas de avaliação educacional no nível nacional, esse fenômeno pode ocorrer em função da natureza do problema e da orientação geral de governos, os quais sofrem pressões externas com as propostas de encaminhamentos de soluções e, por conta disso, acabam por introduzir questões na agenda governamental. Considerando que o contexto globalizante da década de noventa e a influência de organismos externos à instituição alteram os rumos das políticas setoriais no continente latino-americano, segundo Frey (2000), a avaliação torna-se imprescindível para o desenvolvimento e adaptação contínua das formas e dos instrumentos de ação pública, o que pode ser entendido como aprendizagem política. As políticas públicas de avaliação educacional assumem um caráter diagnóstico em sistemas de ensino descentralizados, sendo também utilizadas como ferramentas de gestão, fornecendo subsídios aos tomadores de decisão sobre o nível de desenvolvimento do sistema educacional de cada província e, por consequência, do país.

## 2. Reformas e Políticas de Avaliação na América Latina

Como um processo não circunscrito à América Latina, a "Reforma do Estado" pode ser considerada parte de um movimento global. Fruto de um processo mais amplo decorrente das transformações e dinâmicas do capitalismo, o Estado no Brasil assumiu várias faces, transitando entre o capitalismo corporativo e o Estado patrimonial e o capitalismo monopolista e o Estado social burocrático. Nesse cenário, o processo de reestruturação produtiva mundial, encorpado pelas demandas de uma sociedade que se moldava em uma face ultra urbana, industrializada e competitiva, não preveniu os países periféricos da crise de acumulação, que teve forte expressão na década de oitenta, considerada a "década perdida", segundo Bresser (1996, 1998). Na América Latina, "a Grande Crise"<sup>8</sup> teria sido consequência da própria dinâmica do notável desenvolvimento econômico que ocorreu no continente entre nacional-desenvolvimentista, sob o escudo de uma forte intervenção do Estado, que se endividou para manter seu crescimento excepcional, vindo a romper suas estruturas nos anos oitenta.

Imerso nesse cenário, o mundo se viu na transição de um capitalismo monopolista para um capitalismo globalizado<sup>9</sup> que solicitava aos Estados a realização de ajustes internos e estruturais. Dessa forma os países mais ricos iniciaram o processo de Reforma do Estado concentrando seus esforços, em especial, na reforma da gestão pública. Pode-se apreender que nesses países as reformas administrativas são parte do processo de rearticulação entre Estado e Sociedade, na tentativa de reduzir a administração pública burocrática, centralizadora, basicamente racional e autoritária, dando fôlego a um tipo de administração focada nos princípios liberais. Posteriormente, sob a orientação das agências internacionais e de organismos multilaterais a adoção da avaliação das políticas públicas implementadas, viria a contribuir para o fortalecimento de uma cultura de transparência e prestação de contas na administração pública, por meio do monitoramento e utilização dos resultados, com o objetivo da melhoria do desempenho das políticas públicas e maior eficiência e eficácia na aplicação dos recursos públicos.

Na via da reestruturação dos Estados, as reformas dos anos noventa reafirmam uma proposta conservadora de Estado mínimo revendo o papel do Estado e a sua articulação com a sociedade. A reforma levanta questões inerentes à identidade do capitalismo e à sua forma

<sup>8</sup> Grifo do autor

<sup>9</sup> Cf. expressão utilizada por Bresser Pereira (1998) em: *Um Novo Estado para a América Latina*

intervencionista como proteção à competição de mercado. Nessa concepção, a reforma do Estado intervencionista se apresenta com um significado especial, segundo Bresser (1996: 92), "na superação da crise fiscal, redefinição das formas de intervenção no econômico e no social, e reforma da administração pública".

No continente o movimento de reforma ocorreu mediado pelas orientações das organizações internacionais em especial, pelo Banco Mundial por meio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). As agências atuavam na priorização de empréstimos direcionados aos ajustes estruturais propostos em convênios entre essas instituições e o Estado. Essa mediação redefiniu as relações de poder e redesenhou as estruturas institucionais, para viabilizar a nova forma de atuação do Estado na intenção de criar um projeto hegemônico que permitiria o exercício de uma administração pública mais favorável. Para Fleury (1994), nas demandas emergentes do Estado o Banco Mundial e o BID tornaram viáveis os caminhos para a reforma dos anos noventa, por meio da indução de tomadas de decisão e fomento de empréstimos e, nesse contexto o Estado tomou a posição de um agente catalisador e facilitador. Para Bresser (1996), a crise dos anos oitenta na América Latina deve ser reconhecida como uma crise de Estado, uma crise do processo estrutural do desenvolvimento dos anos anteriores, não se restringindo meramente a uma crise de mercado:

*As Nações Unidas promoveram uma assembleia geral reunida sobre a administração pública. Muitos países criaram ministérios ou comissões de alto nível encarregadas da reforma do Estado. O World Development Report de 1997 tinha originalmente um título o Rebuilding the State. A reforma do Estado tornou-se o lema dos anos 90, substituindo a divisa dos anos 80: o ajuste estrutural. (BRESSER 1996, p. 92)*

Segundo Castells (1999), a globalização impôs à sociedade uma nova ordem econômica mundial. Esse novo cenário político, social e econômico, viria a demonstrar a complexidade dos desafios da democratização no mundo pós-guerra e a urgente necessidade dos países de se adaptarem à revolução tecnológica. Essa transitoriedade e seus desafios são assumidos por Touraine (1994), quando define a sociedade pós-industrial como uma sociedade submetida à transição da produção dos bens materiais à produção dos bens culturais:

*A vida de uma sociedade repousa sobre a interiorização das normas, sobre a relação entre as instituições que elaboram e fazem respeitar as normas e aquelas que se encarregam de socializar os membros da coletividade, em particular os recém-chegados, crianças e imigrantes. (TOURAINÉ, 1994, p. 371).*

Fleury (1994) pontua que a expectativa da eficácia da Reforma do Estado não deve ficar apenas circunscrita ao mote de uma reforma administrativa. Em suas ponderações, adverte que mesmo havendo a necessidade da reforma administrativa, a relação entre Estado e Sociedade deve ser analisada no enfoque da relação entre governo e agentes da economia privada sob o ponto de vista da regulação. Para Melo (2001), a política regulatória volta-se para a reforma do sistema social do Estado, a partir de uma nova abordagem da gestão administrativa que prima pela eficiência e reforça a responsabilidade e o controle dos seus dirigentes com os gastos públicos, o que "supõe que o aumento da democracia seja um produto da mudança de diferentes relações que se estabelecem entre Estado e Sociedade" (FLEURY, 1994: 304).

Assim o fenômeno da difusão global de modelos de políticas públicas parece resultar de diferentes relações estabelecidas no nível internacional e nacional de governos, as quais tendem a afetar a lógica interna dos Estados nas instâncias políticas, econômicas e sociais. Após compreender as motivações que levaram à Reforma do Estado no continente latino-americano, busca-se compreender o processo de reforma educacional, onde se destacam as políticas de avaliação.

## **2.1. A Modernização da Administração Educacional**

Os esforços de reforma dos sistemas de ensino na América Latina em grande parte foram balizados por pesquisas educacionais realizadas nos Estados Unidos e na Grã Bretanha na década de sessenta. A primeira geração de pesquisas educacionais nos Estados Unidos tem origem nos debates que emergiram a partir da publicação do Relatório Coleman (1966) e estudos de Jencks (1972)<sup>10</sup> nos Estados Unidos, o Relatório *Plowden* na Grã Bretanha (1967) e aos estudos do *International Association for the Evolution of Education Achievement* - IEA, os quais eram conjugados com os indicadores internacionais da qualidade da educação pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE.

Essas pesquisas investigavam tanto o efeito da alocação de recursos sobre o desempenho escolar quanto a preponderância da origem social sobre outros fatores na Relatório Coleman, ou *Coleman Report*, foi publicado como: *Equality of Educational Opportunity* (1966). determinação dos resultados educacionais. Esse período de efervescência no campo da educação passa a conceder também à UNESCO centralidade nos assuntos relacionados à reforma educacional. (FOURQUIN, 1993). Conforme ressalta Gajardo (2000) a democratização na América

Latina abriu caminhos à aplicação de estilos descentralizados de gestão e ao consenso em torno dos engajamentos sociais bem como à promoção de uma maior participação de outros atores nos esforços pelo desenvolvimento nacional.

No campo da educação, na esfera das diferentes relações que se estabelecem entre o Estado e Sociedade. Segundo Krawczyk & Vieira (2006), a responsabilização passa a prevalecer como instância devolutiva quanto ao provimento e qualidade da educação. Na década de noventa, no processo de modernização da administração do sistema de ensino, a descentralização do Estado passa a ser um elemento colaborativo à autonomia e ao controle da estrutura organizacional, contribuindo também à adoção de modelos inovadores de políticas públicas educacionais. No bojo dessas novas relações sociais e políticas, o processo de adoção de modelos de políticas de avaliação no campo educacional passaria a representar a própria reforma do sistema de ensino e, conseqüentemente, o caminho para o desenvolvimento econômico.

A difusão de políticas de avaliação educacional passa a desenhar na América Latina sistemas, programas e projetos de avaliação educacional, os quais influenciaram a adoção de novos parâmetros de gestão dos sistemas educacionais, pautados em resultados para orientar as tomadas de decisão. Esse processo possui a influência direta dos acordos estabelecidos entre Estados e organizações multilaterais, onde tem destaque o Banco Mundial. Segundo Ferrer (2006), a adoção de modelos de avaliações em larga escala foi uma escolha política, cumprindo as diretrizes demandadas por organismos de cooperação internacional. No processo de formulação das políticas educacionais na década de noventa, a influência do Banco Mundial seria um exemplo neste processo homogeneizante de adoção de sistemas de avaliação da educação. Nesse aspecto, a governança do setor educacional se converte na adoção padronizada de modelos de políticas educacionais de resultados (DINIZ, 1995; NEY, 2010; FREITAS, 2010).

Todavia há de se ressaltar outros elementos. A crescente democratização do acesso à escola e o aumento da escolaridade obrigatória no continente passaram a demandar maior acompanhamento dos resultados. Por meio dos resultados das avaliações educacionais os governos passam a assumir responsabilidades tais como informar à sociedade a situação

educacional do país, aferir a realização de direitos previstos em suas Constituições e fazer proposições para os problemas diagnosticados pelas próprias avaliações. Na América Latina, no final da década de oitenta, deu-se início à implementação de sistemas nacionais de avaliação da educação, concomitantemente a reformas de seus sistemas. No caso brasileiro, pode-se citar a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a redefinição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a reforma do financiamento através do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, posteriormente ampliado para a Educação Básica (FUNDEB), dentre outras ações.

A reforma educacional dos países da região teve inspiração em dois importantes documentos derivados, primeiramente, da Conferência Mundial de Educação Para Todos, celebrado em Jomtien (1990), e pelo informe conjunto da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL: 1991). Esses informes estabeleceram diretrizes em duas vias: a formação de recursos humanos produtivos e especializados e o princípio da oferta de uma educação de qualidade com equidade. Nesse contexto, o Banco Mundial tornou-se indutor de políticas públicas junto aos Estados do continente e, por meio de sua cooperação técnica e financeira, atuou na modelagem das políticas públicas que incidem sobre o sistema de ensino dos países da região. Além disso, no processo de difusão de políticas de avaliação educacional na América Latina, a cooperação técnica do Banco Mundial aos governos locais, influenciou também a definição das características das políticas adotadas na região. Esse processo levou à implantação de modelos mais homogêneos de sistemas de avaliação no continente.

## **2.2. As organizações internacionais e as orientações à América Latina**

A Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, pode ser considerada como um primeiro marco na reforma da educação do continente. A conferência reuniu a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) como (co) patrocinadores dos eventos educacionais da região. Esse caminho também redirecionou o aporte financeiro internacional. Essas agências fixaram orientações políticas para a transformação dos sistemas educacionais na América Latina, destacando em suas proposições a centralidade da educação para o desenvolvimento econômico e social da região bem como enfatizaram a necessidade do acompanhamento dos resultados da aprendizagem. (CASASSUS, 2001; SANDER, 2008).

Nas premissas da UNESCO, a modernização da gestão das políticas públicas que se aplicam ao campo educacional, se constitui em um esforço voltado para a melhoria das ações do Estado na implementação de políticas de avaliação e monitoramento educacional, com a finalidade da utilização de dados e informação na retroalimentação de políticas. Essa definição insere a avaliação administrativa dentro dos princípios de justiça e democracia que envolve o debate público e a responsabilidade política administrativa. Nesse contexto, a avaliação de políticas públicas passa a primar pelos princípios da confiabilidade e precisão, contribuindo para o fortalecimento de uma cultura de transparência e prestação de contas na administração pública educacional, por meio do monitoramento e utilização dos resultados das avaliações das políticas implementadas, com o objetivo da melhoria do desempenho das políticas públicas e maior eficiência e eficácia na aplicação dos recursos públicos no campo da educação. (UNESCO, 2006, p. 7).

Nas reuniões ministeriais do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe (PROMEDLAC) ocorridas entre os anos de 1991 a 1995, foram definidas mais claramente as orientações estabelecidas em Jomtien. A partir do ano de 1990 os programas de fomento às reformas educacionais desenvolvidos pelo Banco Mundial priorizaram a formação educacional para o mercado de trabalho de um indivíduo polivalente, com conhecimento tecnológico, em conformidade com os princípios estipulados pela Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe - OREALC. Considerada como um segundo marco na educação do continente, as orientações acordadas pela PROMEDLAC em Quito no ano de 1991, culminaram na defesa da modernização da gestão escolar, à solicitação da participação dos atores sociais nos processos educacionais, a descentralização escolar e a ênfase à qualidade do ensino (CASASSUS, 2001; UNESCO, 2000).

O terceiro marco voltado à transformação da educação no continente toma contornos a reunião da *Comisión Económica para América Latina y el Caribe* - CEPAL, ocorrida em Santiago do Chile, onde os ministros da economia e finanças delimitam a educação como um instrumento político e crucial no ideal de sociedade. Inserindo a educação como instrumento para o desenvolvimento dos países do continente, a CEPAL passa a apoiar as reformas educacionais latino-americanas e discursa sobre a necessidade de uma postura coerente dos governos locais perante a educação, bem como aponta que deva ser observado o redirecionamento da distribuição dos recursos públicos na região, com a perspectiva de garantir a universalidade e a qualidade de todos os níveis de ensino (CASASSUS, 2001; CEPAL, 1992).

Nesse caminho, o estabelecimento mais amplo de cooperação entre os países ultrapassaram os objetivos dos acordos tradicionais e avançaram zonas de livre comércio e outras formas de cooperação, inclusive educacionais<sup>11</sup>. Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai são exemplos de países que, na via da integração educacional, firmaram acordos na década de noventa para o avanço de seus sistemas. (GÓMEZ , 1997). O quarto marco da educação na América Latina, ocorre em Santiago do Chile no ano de 1993 durante a PROMEDLAC IV, visando a melhoria dos níveis de qualidade do ensino na região. Nesse sentido, os debates apontaram os sistemas nacionais de avaliação como instrumentos que possibilitavam aferir o nível de qualidade do ensino nos países bem como nos subsistemas, a atenção volta-se à escola e seu processo de ensino aprendizagem. Por fim o quinto marco da educação na região ocorre no Seminário Internacional da UNESCO no ano de 1993, com foco na descentralização e currículo.

Em 2000, a UNESCO realizou também a Conferência Regional de Educação para Todos nas Américas e o Fórum Mundial sobre Educação, em Dakar. A Declaração Mundial de Educação Para Todos proporcionou amplo debate em torno da importância da educação como um direito de todos e como um exercício de cidadania. O Marco de Ação de Dakar, documento de compromissos assumidos pelos países membros da UNESCO, influenciou políticas e reformas educacionais (UNESCO, 2000). Para dar continuidade às atividades desenvolvidas desde o Fórum Mundial sobre Educação em Dakar, a UNESCO passou a convocar anualmente o Grupo de Alto Nível Educação para Todos, unindo ministros de Educação dos países em desenvolvimento, ministros de Desenvolvimento e Cooperação Internacional dos países desenvolvidos, chefes das agências multilaterais e bilaterais e representantes da sociedade civil. A formação do Grupo de Alto Nível passa a ter por finalidade impulsionar os processos do Compromisso Educação para Todos nos países participantes fortalecendo parcerias, identificando prioridades e mobilizando recursos.

A comparabilidade dos resultados das avaliações educacionais toma caráter primordial para aferir o nível de desenvolvimento dos sistemas de ensino dos países. Nesse campo a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) passa a atuar como propulsora de equalizações dos resultados dos sistemas nacionais de avaliação. A OCDE, como organização que promove o desenvolvimento de políticas para o aprimoramento econômico e social dos seus países membros, prioriza a educação com foco na produtividade dessa forma investe em pesquisas no campo da inovação tecnológica educacional, as quais

<sup>11</sup> Roberto Rodriguez Gómez, da *Universidad Nacional Autónoma de México* então coordenador da área de Humanidades, desenvolveu mais estudos sobre tais acordos na América Latina.

subsidiar indicadores educacionais comparáveis internacionalmente, com destaque para o desenvolvimento de medidas de habilidades e competências necessárias ao pleno desenvolvimento cognitivo (CASTRO, 2010). O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA),<sup>12</sup> sigla do *Programme for International Student Assessment*, se estabeleceu como uma avaliação internacional comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos. É coordenado internacionalmente pela OCDE, havendo em cada país participante uma coordenação nacional. O principal objetivo do PISA está na produção de indicadores que contribuam para a discussão sobre a qualidade educacional dos países participantes, de forma a contribuir para a formulação de políticas públicas no campo da educação. Em geral, a coordenação do PISA nos países participantes assume também a coordenação nacional do sistema de avaliação em larga escala. Como exemplo, no Brasil o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que também coordena o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no país. A primeira avaliação do PISA ocorreu no ano 2000 sendo aplicada nos países participantes a cada três anos. A regularidade do programa permite aos países monitorar as melhorias alcançadas nos resultados educacionais, em comparação com o desempenho dos outros países, a partir da utilização da Teoria de Resposta ao Item (TRI), no desenvolvimento dos testes e na construção da escala de proficiência. A avaliação aplica também questionários contextuais, o que permite correlacionar o desempenho a outros fatores. (CASTRO, 2010)

Nesse contexto, a partir das recomendações de Joimtien e das posteriores reuniões, cria-se uma agenda para a América Latina com dimensões políticas e técnicas as quais expõe o continente a certa padronização de políticas educacionais, voltadas para a democratização e qualidade do ensino, na busca da eficiência dos sistemas educacionais da região. Nessa nova ordem, o campo educacional passa a ser priorizado sob as orientações das instituições multilaterais, conectando as novas exigências profissionais a projetos voltados para a educação. Todavia, em cada país da América Latina o processo da descentralização operou de maneira distinta, como consequência da especificidade de cada país da região, sobretudo na constituição dos sistemas nacionais de educação. Dessa forma, as reuniões ocorridas desde os anos noventa na América Latina desenvolveram na região tanto objetivos políticos como instruiu ações para alcançá-los, contando principalmente nesse campo, com as orientações do Banco Mundial tanto nos aspectos conceituais quanto metodológicos das avaliações

<sup>12</sup>Para acessar informações e dados sobre o PISA ver: <http://www.pisa.ocde.org>

educacionais adotadas no continente.

### **2.3. O Banco Mundial e a sua influência na difusão de políticas educacionais na América Latina a partir da década de 1990.**

O Banco Mundial apoia a governos ao redor do globo, exercendo influência institucional para além da estabilização financeira, notadamente na modelagem de formas gerenciais do Estado para os países em desenvolvimento. Sobretudo na América Latina, a influência do Banco Mundial toma relevo a partir da década de setenta, mediante a abertura de linhas de financiamento aos países do continente latino-americano, em especial, convênios com linhas de crédito que estabelecem uma relação de direitos, deveres e prerrogativas dos Estados. Esses convênios foram estabelecidos em um período crítico no que tange aos aspectos econômicos e sociais dos países desse continente (COELHO E OLIVEIRA, 2002).

Como fonte de financiamento para as reformas educacionais no continente, o Banco Mundial participou do processo do desenho e das determinações das políticas educacionais para a América Latina. Como condicionantes para os empréstimos internacionais a esses países, o Banco Mundial passou a propor mudanças em suas políticas educacionais no intuito de assegurar resultados comparáveis aos níveis internacionais (GAJARDO, 2000). Em um período de reconstrução democrática, a dinâmica institucional do Banco Mundial pode ter contribuído para uma difusão ideológica no continente latino-americano pautada no desenvolvimento de políticas setoriais, como a educação. Como advoga Fleury (1994), a força do Banco Mundial se expressaria nesse período sob a forma da institucionalização do poder, desconsiderando a autonomia relativa do aparelho burocrático e do próprio Estado. Por outro lado, segundo Frey (2000) deve-se considerar que na década de noventa, em um contexto globalizante, as burocracias locais apresentavam-se fragilizadas e com lideranças que comungavam as ideologias modernizadoras das organizações internacionais. Dessa forma, as recentes sociedades democráticas delegativas instauradas na América Latina, não apresentavam condições de mobilizar correlação de forças favoráveis para amenizar o poder institucional das organizações internacionais, construindo uma agenda autônoma como resposta às demandas sociais. Os Estados recém-democratizados apresentavam políticas nacionais alinhadas a padrões hegemônicos, tendo agências internacionais e organismos

multilaterais como agentes privilegiados desta influência na produção de políticas públicas.

Segundo Coelho (2002),<sup>13</sup> desde a criação do Banco Mundial, como uma organização monetária internacional para a recuperação dos países atingidos pela guerra, na Conferência Monetária e Financeira Internacional das Nações Unidas mais conhecida como *Conferência de Bretton Woods*<sup>14</sup>, ele desempenha papel de difusão hegemônica. Além do Banco Mundial, outras instituições, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) também cumprem esse papel.

Na década de oitenta na América Latina, o endividamento externo do continente amplia a necessidade de recursos dos países, induzindo a busca por créditos em instituições financeiras. A influência do Banco Mundial na América Latina tem origem em suas proposições sobre a necessidade de ajustes estruturais nos países do continente latino-americano, em especial no que tange aos aspectos do bem-estar social. Essas orientações teriam redimensionado a condução das políticas econômicas e sociais na região. O foco do Banco Mundial na pobreza passou a ter vínculo direto com a educação e essa concepção angaria apoio institucional na Comissão Econômica para a América Latina e Caribe - CEPAL<sup>15</sup>.

Na busca por medidas estruturadoras em sistemas político-administrativos, como verificado por Bresser (1996), a influência transnacional seria apresentada ao continente na década de noventa. Como critério para a aquisição dessas prerrogativas sociais e econômicas, urge na América Latina, na década de noventa, a expressão *governance* (COELHO, 2002).

A influência do Banco Mundial seria um exemplo neste processo homogeneizante de adoção de sistemas de avaliação da educação e na modelagem das características das políticas educacionais implementadas na América Latina.

A institucionalização do poder externo na América Latina passou a se materializar sob a anuência dos governos às recomendações do Banco Mundial, induzidas pela necessidade de auxílio externo.

Nesse aspecto, a capacidade de governar seria avaliada tanto pelos resultados das políticas governamentais, quanto pela forma como o governo exerce o seu poder. (MARTINS, 2004)

<sup>13</sup> Ver Tese de doutorado de Jaime Cesar Coelho sob o título "ECONOMIA, PODER E INFLUÊNCIA EXTERNA: o Grupo Banco Mundial e as políticas de ajustes estruturais na América Latina, nas décadas de oitenta e noventa.", 2002, 259 p. Acesso em [www.bibliotecadigital.unicamp.br](http://www.bibliotecadigital.unicamp.br)

<sup>14</sup> Na cidade de Bretton Woods, estado de New Hampshire, Estados Unidos da América, reuniram-se cerca de quatrocentos delegados de 44 países aliados, incluso o Brasil, segundo Coelho (2002, p.21).

<sup>15</sup> CEPAL. *Transformacion productiva com equidad*. Santiago do Chile, 1990.

No decorrer deste processo, tanto no Brasil quanto em outros países do continente, o Banco Mundial em sua política de ajuste estrutural, circunscreve o campo da educação como passível de imprimir uma ordenação social e produtiva aos países em desenvolvimento da América Latina. Em uma perspectiva liberal, a educação enquanto capital humano seria responsável pelo aumento da produtividade econômica desses países na geração de riquezas e divisas econômicas. Nesse sentido, a instituição financeira volta-se para a perspectiva da avaliação da eficácia das políticas estruturais implementadas no continente e elege a educação como eixo da reforma dos Estados, onde a adoção de "pacotes" de políticas públicas se justificaria na premissa da ampliação do acesso, equidade e na qualidade dos sistemas educacionais. (DINIZ, 1995; OLIVEIRA, 2002; COELHO, 2002).

A partir do *Guide to The World Bank* observa-se que o Banco Mundial possuía uma política padronizada para atender as regiões captadoras de recursos. No que tange à América Latina e Caribe, algumas premissas deveriam ser seguidas, dentre elas reformas educacionais com foco na qualidade, verificada a partir de testes padronizados, e na ampliação do acesso. A influência do aporte técnico e financeiro do Banco Mundial induziu os países do continente a alterações conceituais e metodológicas em suas políticas públicas de avaliação educacional na década de noventa. Como exposto anteriormente, as alterações na política externa conduzem os países do continente latino-americano a uma inserção em negociações internacionais, como uma ação racional por parte dessas nações em via de desenvolvimento, para buscar fôlego e alternativas à crise. Como resultado dessa internacionalização política, o continente se depara com uma conjuntura liberalizante da década de noventa. Após as reformas educativas, muitos países da América Latina reformaram seus sistemas de ensino, atendendo às recomendações das organizações multilaterais e, de forma especial às premissas do Banco Mundial. Tais reformas foram balizadas em princípios similares: descentralização, profissionalização docente, currículo baseado em competências e a adoção de sistemas centralizados de avaliação de rendimento escolar.

No caso do desenvolvimento dos sistemas de avaliação educacional em meados da década de oitenta no continente, o Banco Mundial dispunha de recursos, tecnologias, expertise, infraestrutura, experiências prévias e outros elementos necessários para implementação de políticas públicas e sistemas tão complexos. Não é por coincidência que essas reformas ocorrem em um período de tempo semelhante à trajetória profissional de Marlaine R. Lockheed no Banco Mundial. Nessa via, compreender as bases ideológicas do Banco Mundial reforça o entendimento da sua influência também nos aspectos conceituais e metodológicos das avaliações educacionais, adotadas em sua maioria, a partir da década de

noventa no continente. Essa peculiaridade toma contornos, em particular, nas contribuições de Marlane R. Lockheed,<sup>17</sup> a qual compunha o Departamento de Desenvolvimento Humano do Banco Mundial no início da década de noventa.

Com uma trajetória profissional entre o *Educational Testing Service -ETS* (1972-1985), e o Banco Mundial (1985-2004), Lockheed atuou como diretora interina de educação e chefe do grupo de avaliação do Instituto do Banco Mundial. Com experiências acumuladas em avaliação do ensino, Lockheed teria colaborado para *sensibilizar* a visão do Banco Mundial sobre as necessidades dos países em desenvolvimento, bem como teria contribuído com orientações sobre a necessidade de monitoramento do progresso educacional desses países. No processo de difusão dessas políticas na região, a cooperação técnica do Banco Mundial aos governos locais, influenciou também a definição das características dos modelos das políticas adotadas na continente. Esses aspectos tornam-se aparentes, principalmente no que tange à dimensão da eficácia escolar<sup>18</sup> e, no que diz respeito à implantação de modelos mais homogêneos de sistemas de avaliação no continente.

Em específico, no campo da educação, as avaliações de eficácia correspondem aos modelos de sistemas de avaliação educacional em larga escala, adotados no período pós-reforma nos países do continente latino-americano, no propósito incitar mudanças nos sistemas educacionais de certos países da América Latina, sobretudo, na intenção de monitorar o efeito e os resultados desse processo nos países da região. O Banco Mundial teria assim, incentivado na América Latina a adoção de sistemas de avaliação educacional com características amostrais e bianuais<sup>19</sup>. O que pode ser observado também através de algumas características como a opção por análise de resultados globais das redes, priorização de alguns conteúdos (língua vernácula e matemática).

Este modelo tem como padrão, embora não explícito, o *National Assessment of Educational Progress* (NAEP), principal sistema de avaliação educacional dos Estados Unidos. No caso da América Latina, não se tem claramente uma lógica federativa, mas a preocupação com os resultados educacionais e a instrução de uma política de avaliação que permita sua mensuração para posterior acompanhamento.

<sup>16</sup>The International Bank for Reconstruction and Development; *Guide to The World Bank*, 2003, p.101-102

<sup>17</sup>The Craft of Assessment: IEA's Global Program, Lockheed, 2010.

<sup>18</sup> Ver Concepts of education : efficiency and effectiveness , Lockheed, M; Hanushek, E, 1994. *Education and Employment Division. Population and Human Resources Department The World Bank.*

Dessa forma, através do Banco Mundial, a disseminação deste tipo de política exportaria tanto aspectos conceituais quanto metodológicos das avaliações educacionais adotadas na América Latina. Esse processo toma caráter homogeneizado no continente e se converte na adoção de modelos de políticas educacionais de resultados sob a influência do novo padrão modernizado de administração. (FREITAS, 2010, p.81).

Colaborando para o processo de difusão global dessas políticas educacionais no continente na década de noventa, pode-se observar a atuação de Lockheed (1996)<sup>20</sup> no Brasil em suas orientações sobre o impacto das reformas educacionais no nível básico de ensino no estado de São Paulo. No ano de 1996, Lockheed orienta os gestores públicos do sistema de ensino paulista, com recomendações metodológicas e processuais, referentes à avaliação de impacto da reforma no sistema de ensino do estado sobre o aprendizado, com especial menção para a relevância das avaliações longitudinais no campo da educação. Conforme estudos de Ferrer (2006), essa observação toma sentido e significado relevantes, porque o caráter da avaliação adotada em cada país do continente latino-americano demonstra o grau de responsabilidade governamental para com as ações no setor, a partir dos resultados que derivam das avaliações. Na conjectura de reformas globais, embora possamos encontrar no Brasil, na década de noventa, algumas experiências de estados como Ceará e São Paulo<sup>21</sup>, sobretudo, deve-se considerar que esses modelos avaliativos foram sucessores de experiências nacionais<sup>22</sup> adotadas na América Latina e Caribe décadas antes. Criou-se o Sistema de Avaliação do Ensino Público (SAEP) em 1988. Outros países adotaram modelos similares na década de oitenta, como a Costa Rica com o Programa de Provas Nacionais do Ministério da Educação Pública da Costa Rica no ano de 1986, o Chile no ano de 1985, com a implementação do Sistema de Mediação da Qualidade da Educação. Apesar de ter formalizado seu sistema de avaliação apenas em 1994, México deu início a experiências de avaliação em 1972.

<sup>19</sup> Ver Effective schools in developing countries. Lockheed, M; Levin, M. Henry 1991, *Education and Employment Division Population and Human Resources Department The World Bank*.

<sup>20</sup> Texto apresentado por Marlaine Lockheed, no seminário Organizado pela Secretaria de Estado da Educação, São Paulo, 1996.

<sup>21</sup> O estado do Ceará adotou o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (Spaece) no ano de 1992 e o estado de São Paulo adotou o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) no ano de 1996, segundo estudos de Brooke; Cunha; Faleiros (2013). A Avaliação Externa como Instrumento da Gestão Educacional nos Estados. Relatório 2011, p.37. Disponível em: [www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas](http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas). 2004;p. 117 - 229

Cuba implementou o Sistema de Avaliação da Qualidade da Educação (SECE) em 1975. O Sistema de Avaliação Nacional na Colômbia foi criado no ano de 1990. A Argentina implementou o Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade no ano de 1993. Uruguai e Bolívia adotaram seus Sistemas Nacionais de Avaliação no ano de 1994, bem como Equador e Peru, em 1995 e 1996, respectivamente, adotaram sistemas de avaliação centralizados e similares (ZORRILLA, 2004). Nessa perspectiva, observa-se que o processo de difusão de políticas públicas apresentou padrões globais de políticas de resultados no campo da educação, enfatizando a eficiência do setor educacional sob o prisma das orientações e cooperações do Banco Mundial.

Na América Latina em meados da década de noventa, a fragilidade institucional do Estado, em período pós-reforma, não colabora para a construção de agendas políticas maduras que instruem processos ajustados a interesses sociais e representem a síntese original das disputas dialéticas do campo político nacional. A recente democratização da região e o frágil amadurecimento político no continente não se apresentavam suficientes para consolidação de uma agenda autônoma em resposta a demandas sociais. Todavia, no pressuposto da existência da dependência, ao menos parcial, entre as políticas adotadas e a institucionalidade externa, o alinhamento de políticas nacionais a determinados padrões hegemônicos estabelecidos internacionalmente passa a favorecer a forte influência do Banco Mundial nas políticas internas. No sistema de ensino dos países do continente, as políticas de avaliação em larga escala tomam caráter homogeneizante na região, apresentando características similares, sobretudo nas características dos sistemas: amostrais, bianuais, não gerenciais, *et all*.

### 3. A Reforma Educacional na América Latina

A expansão da reforma administrativa do Estado verte-se também para o campo da educação com a adoção de modelos de políticas de avaliação. A avaliação passa a ser considerada como o principal instrumento para a modernização da gestão do ensino, ao apontar os resultados educacionais dos países do continente latino-americano e diagnosticar o desenvolvimento do avanço educacional nesses países. Como política central de governo no campo da educação, a avaliação passa a representar a materialização da ideia institucional, interna e externa, em especial seguindo as orientações do Banco Mundial. Considerando as orientações das organizações e agências internacionais, no processo de reforma educacional do continente latino-americano a melhoria da qualidade da educação operou como lema principal deste processo político. Nesse sentido, os resultados educacionais ganham caráter de *emergência* e são materializados em sistemas de avaliação no continente.

Ao analisar o histórico educacional dos países do continente latino-americano, pode-se considerar que a reforma educacional passou a operar de forma similar na região, *traduzindo* modelos externos, com adaptações limitadas às características locais. A difusão de políticas de avaliação educacional na América Latina toma contornos no processo de internacionalização de políticas de cunho liberal, imprimindo nos países em desenvolvimento a padronização da ação do Banco Mundial sobre as reformas educacionais enfatizando a adoção de sistemas de avaliação com características hegemônicas no continente. As orientações do Banco Mundial passam assim, a conduzir o comportamento político, não obstante são complementadas por novos processos políticos no subsistema do Estado.

Dessa forma, o novo modelo administrativo estabelecido no continente latino-americano, passa a ser modelado por um contorno gerencial. Embora a adoção de sistemas de avaliação esteja associada ao monitoramento do processo de reforma, tal prática ocorreu concomitantemente à descentralização das redes de ensino nesses países, preservada capacidade de intervenção dos governos centrais sobre os entes federados. Segundo Beech (2009), o caráter global da reforma no continente provocou rupturas com a política educacional aplicada anteriormente. Além do estabelecimento da avaliação de desempenho, a reforma primou por um currículo balizado em competências. Dessa forma as avaliações tornaram-se o eixo central das políticas educacionais dos Estados, com o apoio técnico do Banco Mundial aos governos dos países da região.

Foram modeladas em sistemas de avaliação em larga escala, inicialmente com características amostrais, bianuais, com matrizes curriculares de referência e, com a preocupação central de instrução do sistema (acompanhamento), sem prioridades administrativas ou de gestão. Na década de noventa, de acordo com Beech (2009) esses sistemas passaram a apresentar demandas diferenciadas decorrente do processo interno e específico de cada país.

No Brasil, observou-se a recentralização do poder, mediante a implantação de um conjunto de normatizações, as quais passaram a regular também a municipalização, bem como foram redefinidas as relações entre os entes federativos. No ano de 1996 a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação no país propôs uma revisão no sistema de ensino a partir de regulamentações e programas que incluíam o Plano Decenal de Educação (PDE), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica, a educação superior e a formação docente. Na década de noventa a avaliação em larga escala foi institucionalizada através do Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica (SAEB). Ocorreu a municipalização do Ensino Fundamental. Criou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF.

Em outros países, como a Argentina, em 1992 foi aprovada a Lei de Transferência dos Serviços Educativos e, no ano 2000 a Lei Federal de Educação (LFE) bem como a Lei de Educação Superior. O Conselho Federal de Educação foi reafirmado bem como o Pacto Federal Educativo. Nesse ano foi implementado o Sistema Nacional de Avaliação Educativa (SINEC), a Comissão Nacional de Avaliação e Credenciamento (CONEAU), o Pacto Social Educativo, a Rede Federal de Formação Docente Contínua bem como foram aprovado Conteúdos Básicos Comuns para a Educação Pré Escolar, a Educação Geral Básica, Polimodal (Secundária Básica) e a Formação Docente. Numa outra face, o Chile, que já se posicionava na década de noventa como um Estado mínimo, ancorado na lógica da regulação do mercado, se posicionou no campo da educação, reconfigurando o sistema de subvenções e desregulamentando o setor. (KRAWCZYK e VIEIRA, 2006; BEECH, 2008). No México, embora as experiências de descentralização da gestão administrativa tenham iniciado em meados da década de setenta, os Acordos de Coordenação com os trinta e um estados do país, bem como o lançamento dos denominados Comitês Municipais de Educação ocorreram na década de oitenta. O processo de descentralização educacional se delineou a partir do Acordo

Nacional para Modernização da Educação Básica (ANMEB), somente na década de noventa, especificamente com a sua aprovação no ano de 1992. A partir desse processo, instaurou-se um novo "Federalismo Educativo" no México e foi promulgada a nova Lei Geral da Educação (SEP: 2010).

Nesse contexto, em meados da década de oitenta, outros países latino-americanos aderem a processos de reforma educacional. O Equador sancionou sua Lei de Educação no ano de 1983 e o Uruguai no ano de 1985. O Chile sancionou a Lei Orgânica Constitucional de Ensino no ano de 1990 e no mesmo ano El Salvador aprovou sua lei educacional. No ano de 1992 foi implementado o Plano Decenal de Educação na República Dominicana e firmado o *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB). No ano de 1993 a Argentina aprovou a Lei Federal de Educação. A Bolívia aprovou sua Lei de Reforma Educativa no ano de 1994 e, nesse mesmo ano a Colômbia aprovou a Lei Geral de Educação. No ano de 1996 o Brasil aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

### **3.1 Aspectos políticos, teóricos e metodológicos das políticas de avaliação**

A partir da década de 1970, surgem experiências de avaliação em países como o Brasil<sup>23</sup>, Cuba e México. Contudo, está no pioneirismo de Cuba, com a implementação de um sistema de avaliação educacional no ano de 1975, o marco inicial para o continente latino-americano no processo de configuração de avaliação de seus sistemas educativos. A disseminação das políticas de avaliação educacional em larga escala é observável na América do Sul. Nessa região, 84,6% dos países adotaram a política avaliativa<sup>24</sup> entre os anos de 1975 a 1998. Argentina, Brasil e México são países com importância expressiva no continente e todos fazem parte deste grupo, além de Cuba e Chile.

Esses países implementaram seus sistemas de avaliação educacional em sequencia, a partir do ano de 1975, conforme o fez Cuba com o *Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación* (SECE), o Chile com o *Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizagem* (SIMCE), no ano de 1985, o Brasil com o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, Argentina com o *Sistema Nacional de Evaluación de La Calidad Educativa* (SINEC), no ano de 1993 e México, que entre os anos de 1998 a 2003, aplicou no país as *Pruebas de Estándares Nacionales*. Porém, o México demonstra experiência no campo da

avaliação educacional, especificamente no desenvolvimento de indicadores desde o ano de 1973. De certo, todos os países desenvolveram estratégias e aprimoramentos técnicos em seus sistemas, o que implicou na participação de especialistas e professores nos desenhos de instrumentos, na aplicação e nas análises das avaliações, bem como cada país desenvolveu distintas estratégias de apresentação de resultados às escolas e à sociedade, os quais alteraram o desenho da política avaliativa adotada inicialmente. (ZORRILA, 2004). Além disso, as avaliações acarretaram alterações no caráter formativo e institucional dos sistemas de ensino. Essa manobra converteu-se na reformulação da política avaliativa nesses países. A Argentina implementou no ano de 2003 o *Operativo Nacional de Evaluación (ONE)*, o Brasil alterou o desenho e estrutura do SAEB, passando por várias reformulações até chegar a um desenho mais próximo do atual a partir de 2005. o México implementou no ano de 2005 o *Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE)* e no ano de 2006 o *Evaluación Nacional Del Logro Académico en Centros Educativos- ENLACE*. Como exposto, a trajetória da avaliação em larga escala na América Latina apresenta-se como um acúmulo de experimentações, inovações e transformações que, ao longo de quatro décadas, buscam adequar seus sistemas aos desafios de cada sociedade.

Estudos de Ferrer (2006) sobre o desenvolvimento das políticas de avaliação educacional em larga escala adotadas tanto no nível nacional quanto subnacional de governo do continente latino-americano, ressaltam a necessidade de coerência entre objetivos da política e o tipo de decisões políticas e pedagógicas a serem tomadas, a partir dos resultados das avaliações adotadas nesses países. Em sua abordagem adverte sobre a definição do tipo de prova, amostral ou censitária, a ser adotada para a avaliação do sistema educacional do país e reforça que tal decisão demanda resultados que impactam o desenvolvimento da política educativa. Em sua perspectiva (FERRER, 2006), cada país do continente latino americano deve ainda revisar os objetivos das avaliações que aplicam, refletindo sobre seus critérios, tais como avançar em uma maior cobertura curricular ou obter ampliação da cobertura populacional (como foi o caso do Brasil), já que as alternativas atendem a propósitos diferentes.

Por exemplo, através do Programa Edurural, Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro, que no ano de 1977 estava em curso no Brasil, voltado para as escolas rurais da região Nordeste. A partir dessa experiência, estudou-se a possibilidade de realizar uma pesquisa comparativa que avaliasse o desempenho dos alunos que estavam frequentando as escolas beneficiadas pelo Edurural com os alunos não beneficiados pelo Projeto. (Brasil, 2011).

<sup>24</sup> Ver estudos de Margarita Zorrilla Fierro (2004) *LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN BASICA EM MÉXICO 1990-2000. Uma mirada a contraluz*. 1ª Ed. 2004. Universidad Autonoma de Aguascalientes. Impreso y Hecho em México.

Desta forma, expõe que as provas amostrais avaliam de forma limitada a aprendizagem e, a partir dos seus resultados, desenham medidas gerais na política educacional. Por outro lado, as avaliações censitárias possuem dois objetivos principais: promover a responsabilização escolar, mediante políticas de incentivo ou cortes, em especial através de mecanismo de responsabilização de alto impacto (*high stakes*).

De outro modo, as avaliações censitárias oportunizam também insumos sobre o desempenho escolar por apresentarem resultados desagregados, os quais possibilitam planejamentos estratégicos e pontuais de intervenção pedagógica e curricular.

### **3.2 Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa - SINEC (Argentina):**

A estrutura educacional da Argentina é composta pela Educação Inicial, Educação Primária, Educação Secundária e Educação Superior. As primeiras iniciativas para a avaliação da qualidade da educação datam do ano de 1990 e ocorreram inicialmente nas províncias de Mendoza, La Pampa e na cidade de Buenos Aires<sup>25</sup>, com o intuito de investigar o desenvolvimento de indicadores sobre o interior do sistema educacional do país, segundo o DINIECE (2002). Esses estudos efetivaram no país as investigações sobre o rendimento dos estudantes, sobre o funcionamento das instituições educacionais e sobre todos os fatores que incidem nas atividades centrais da escola. A avaliação educacional em larga escala passou a ser institucionalizada na Argentina, a partir da promulgação da Lei Federal de Educação no ano de 1993, enfatizando a Educação Básica como política estatal para a universalização do ensino no país. Dessa forma a Argentina aprovou a nova política que modificou a estrutura do setor educacional e introduziu no discurso normativo, o conceito de avaliação da qualidade da educação.

Na Normativa a responsabilidade com a educação no país passou a se concentrar no nível nacional de governo articulando as responsabilidades educacionais com as províncias. Ainda no ano de 1993 o *Ministério de Educación de la Nación (MEN)* da Argentina, concedeu à *Dirección Nacional de Evaluación* a responsabilidade pela implementação do *Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa - SINEC*, por meio do Decreto nº 506/93. O SINEC, segundo o MEN (2000), passou a ser adotado com o objetivo principal de produzir informações ou insumos para a elaboração da política de melhoramento educacional. Outro objetivo do SINEC se concentrou em produzir sistematicamente a divulgação dos resultados das avaliações bem como o efeito do uso dos resultados pelas jurisdições e instituições educativas.

Posteriormente sob a responsabilidade da *Secretaria de Programación y Gestión Educativa* e da *Subsecretaria de Evaluación de la Calidad Educativa*, o MEN constituiu no ano de 2001, o *Instituto para el Desarrollo de Calidad Educativa- IDECE* por o qual absorveu as responsabilidades pelo SINEC. No ano de 2003 com o objetivo de garantir a cultura da avaliação no sistema educacional e jurisdicional do país, o *Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa - DINIECE*<sup>28</sup> passou a analisar os aspectos chaves do processo de ensino e de gestão do sistema educativo<sup>29</sup>.

No ano de 2003 também foi aprovado na Argentina o *Consejo Federal de Ministros*, sob a Resolução nº 201 do MEN, o qual estabeleceu a necessidade de desenvolver políticas de melhoramento da qualidade educacional. Esse contexto delimitou o marco para o caráter formativo do novo modelo de política de avaliação educacional do país, o *Operativo Nacional de Evaluación (ONE)*. Nas propostas da nova Resolução, os ministros de cada área de avaliação das vinte e quatro jurisdições, estariam responsabilizados pela aplicação da prova do ONE. Assim, o ONE pode ser entendido como um sistema central que se desmembra em Operativos jurisdicionais, os chamados *Operativos Nacionales de Evaluación (ONEs)* os quais especificam a efetividade das ações dos sistemas nas jurisdições no país e de suas atuações no nível internacional (TIMSS, PISA, PIRLS e CIVIED)<sup>30</sup> (DINIECE, 2002).

No novo acordo com os ministros jurisdicionais, ficou estipulado no país que a prova do ONE teria o enfoque nas *Pruebas referidas a criterios (PRC)*. Esse enfoque passou a permitir informar resultados a partir dos níveis de desempenho dos estudantes, com vantagens tais como produção de informação com valor agregado e de significado pedagógico, avaliando conhecimentos e capacidades cognitivas específicas de um grupo de estudantes.

Esse enfoque adotado pelo ONE, segundo o DINIECE (2010), se baliza em estudos de avaliação utilizados no México e Espanha e nos testes do PISA, desenvolvidos pela UNESCO por meio do *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación - LLECE* (DINIECE 2002:2010).

O MEN é o órgão responsável por realizar anualmente o *Operativo Nacional de Evaluación (ONE)* onde as vinte e quatro instâncias participam, por meio de seus representantes legais, tanto do planejamento e formulação dos critérios das avaliações bem como das aplicações das provas. Cada operativo nacional de avaliação, aplicado em uma jurisdição, consiste na aplicação de uma prova para uma amostra de estudantes da fase primária e secundária na intenção de obter resultados sobre o desempenho estudantil.

Nas avaliações do ONE são distribuídos questionários para análise dos fatores escolares e extraescolares e, os critérios ou parâmetros que definem no ONE um rendimento esperado do estudante, constam no currículo nacional bem como nos currículos jurisdicionais. No ano de 2005, como aspecto metodológico do ONE a Argentina passou a adotar a Teoria de Resposta ao Item (TRI). A introdução da TRI abriu possibilidades de auxiliar o sistema avaliativo a interpretar melhor os itens das questões das provas, poder trabalhar com maior quantidade de itens e realizar comparações das avaliações de forma precisas no tempo. O ONE se instrumentaliza de forma amostral para o nível primário e secundário de ensino, sendo que no nível primário as provas se aplicam para alunos do 3º e 6º anos, enquanto que no nível secundário, as provas são aplicadas para alunos do 2º e 3º anos.

Para angariar maior participação e envolvimento da comunidade educacional nas avaliações do ONE, a edição do ano de 2010, em caráter experimental, contou com maior participação dos docentes das jurisdições, com funções de elaboração e processamento das provas do ONE onde os itens passam posteriormente a ser validados pelos especialistas da Universidade de Buenos Aires. A análise do valor e da relevância científica das atividades ficou a cargo das equipes técnicas das áreas curriculares e de avaliação do MEN na função de avaliar a pertinência curricular das provas. A partir da construção dos itens e validação dos mesmos, uma prova piloto do ONE foi aplicada nas jurisdições de La Pampa, La Rioja e Santa Cruz, conforme análise estatística e pedagógica dos itens e eliminação daqueles que apresentaram dificuldades técnicas.

Para tal feito implementou-se novamente em todo o país, o *Programa de Capacitación y Sensibilización ONE 2010*. Dirigido a supervisores, diretores e docentes, o programa manteve jornadas regionais de debates e análises dos aspectos técnicos e pedagógicos do ONE em todas as jurisdições, na responsabilidade de informar à comunidade educacional sobre os aspectos da natureza, sentido e finalidade das provas do ONE (DINIECE, 2010). A partir do ano de 2011, na decisão do *Ministerio da Educación de la Nación (MEN)*, os diretores das escolas passaram a receber os resultados da avaliação do ONE contendo a avaliação da Educação Secundária do ano anterior. Na página oficial do MEN os diretores podem acessar, por meio de senha, os resultados da sua escola obtendo nível de desempenho dos estudantes, acompanhados de descrições pedagógicas. Os dados dos resultados das avaliações são disponibilizados por níveis de desempenho nacional, regionais e jurisdicionais. Na política de disseminação de resultados das avaliações, segundo o DINIECE (2010), cada instituição escolar recebe as *Recomendaciones Metodologicas para la Enseñanza de la Educación Secundaria* das quatro áreas avaliadas pelo ONE, destinadas aos docentes.

### **3.3. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) - Brasil**

No Brasil, compete à União formular as diretrizes, a política bem como os planos nacionais de educação. É responsável prioritariamente pelo nível superior. Aos estados compete elaborar as diretrizes, normas complementares e a formulação de políticas voltadas para o setor. São prioritariamente responsáveis pelo nível médio. Cabe aos municípios definir a política local, elaborar o plano municipal de educação e criar programas e projetos para a rede de ensino do município em especial, para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (MEC, 2009). Sua regulação está baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em obediência ao disposto no artigo 22, inciso XXIV da Constituição Federal. A mesma Lei mantém as competências fixadas na Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), atribuindo competências e ampliando as responsabilidades do CNE em suas funções normativas e de supervisão do campo educacional no país.

Sobre a Organização da Educação Nacional, nos artigos 8º a 20, a tônica da Lei 9.394 é a da descentralização com responsabilidades definidas e ordenamentos que passaram a regularizar a Educação Básica no país. Quanto ao princípio da autonomia escolar a LDB passa a favorecer a universalização da Educação Básica e quanto ao princípio da flexibilização, passa a exigir a regulamentação dos sistemas educacionais do país para assegurar a qualidade do ensino. Dentre os ordenamentos constam a colaboração da União com os entes federados para estabelecer competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (os quais norteiam os currículos e conteúdos mínimos); a produção, análise e disseminação das informações sobre a educação e o direito à educação de qualidade, a ser então avaliada em colaboração com os sistemas de ensino, com o objetivo de definir prioridades e melhorias para o desenvolvimento dos sistemas de ensino.

A Lei nº 9.649 de 27 de maio de 1998, define a avaliação, a informação e a pesquisa educacional como assuntos que constituem área central e de competência do MEC. Pela Lei o dever do Estado para com a educação passa a ser efetivado mediante as garantias de oferta e atendimento ao ensino estabelecidas no art. 208 da Constituição Federal, sendo observados os princípios da garantia de padrão de qualidade (CF. art. 206, VII), alcançável mediante adequados processos de estatística e de avaliação educacionais. (INEP, 2002, p. 9). Dessa forma, o MEC atribui a responsabilidade de coordenar os sistemas e projetos de avaliação educacional para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), uma autarquia do governo federal. Assim, o INEP passa a ter como principais

atribuições, organizar o sistema de informações e estatísticas educacionais do país com o objetivo de subsidiar a formulação, a implementação, o monitoramento e a avaliação das políticas educacionais dos governos federal, estaduais e municipais.

O processo de adoção da avaliação externa no Brasil foi concomitantemente ao processo de descentralização das redes de ensino no país. Nessa articulação, a avaliação externa passa a apresentar como objetivo principal apoiar os municípios, estados e a União na formulação de políticas voltadas à melhoria da qualidade do ensino. Com uma estrutura educacional descentralizada pode-se supor que o governo central se incumba de realizar o monitoramento do sistema de ensino do país, delegando aos sistemas subnacionais as prioridades administrativas e de aprimoramento da gestão educacional. A articulação promove a centralidade da política de avaliação educacional em larga escala nas questões educacionais do país e no engendramento de políticas públicas para o setor.

Entre 1995 e 2002, período que corresponde ao primeiro e segundo mandatos do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, a Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), orientou financiamentos à Educação Básica. A Emenda em seu art.60, parágrafo primeiro, assegura a universalização do Ensino Fundamental e incrementa as condições para a melhoria da qualidade da educação. Implementado no ano de 1998, com vigência então até o ano de 2006, o FUNDEF assegurou um valor por aluno aos Estados e Municípios, com redistribuição de recursos somados a aportes da União. Destacam-se ainda: (a) o Programa de Aceleração da Aprendizagem<sup>31</sup> implementado no ano de 1997 pelo MEC para beneficiar alunos de 1ª a 4ª séries com distorção de dois ou mais anos e capacitar professores atuantes em classes de aceleração; (b) os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>32</sup> e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases; além do (c) Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE<sup>33</sup> criado no ano de 1995 para prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas. Após os compromissos firmados na Declaração Mundial de Educação Para Todos em Dakar no ano 2000, aprovou-se o Plano Nacional de Educação (PNE) sob a Lei 10.172 promulgada no ano de 2001. O PNE estabelece a elaboração de planos decenais, estaduais e municipais de educação para todos, em sinergia com as demandas educacionais discutidas internacionalmente. Também instruiu o

<sup>31</sup>Programa de Aceleração da Aprendizagem (PAC) Programa de Aceleração da Aprendizagem (PAC)

<sup>32</sup>Parâmetros Curriculares Nacionais Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

<sup>33</sup>Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

desenvolvimento de sistemas de informação com mecanismos apurados de coleta e difusão dos dados.

Importa aqui destacar a relevância do PNE no cenário educacional do país e ressaltar que, suas diretrizes, metas e objetivos indicam e reforçam os processos avaliativos no Brasil como um marco que passa a institucionalizar as políticas de avaliação em larga escala nas redes de ensino brasileiras. Elaborado com a participação da sociedade civil e acadêmica, o PNE demarca a centralidade das avaliações externas em todos os níveis e modalidades de ensino, delineando a forma de operacionalizá-los. O PNE instrui a implementação de sistemas de avaliação complementares nos estados, estipulando prazo de implementação de cinco anos, com a colaboração técnica entre os entes Federados e orienta para que atinjam todas as escolas com mais de cinquenta alunos no Ensino Fundamental e Médio. (BRASIL, 2001).

Buscando primar pelo caráter eficiente do sistema de ensino, o Censo Escolar, o SAEB e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) configuram no PNE o eixo balizador do Ensino Fundamental e Ensino Médio, como propostas consolidadas de avaliação externa da Educação Básica. A disseminação deste tipo de política no país propicia a difusão tanto aspectos conceituais quanto metodológicos das avaliações educacionais adotadas na América latina em especial, por meio da influência do Banco Mundial nas recomendações sobre a importância do monitoramento do progresso educacional no continente latino-americano.

Dessa forma, o desenvolvimento e a adoção do modelo do SAEB e a aprendizagem técnica oferecida por esse sistema passou a fomentar a criação dos sistemas estaduais de avaliação educacional no país. Na década de noventa, estados como Minas Gerais passam a apresentar iniciativas no campo, inicialmente pelo Programa de Avaliação Educacional da Escola Pública de Minas Gerais, sob a Resolução 6.908, de 18 de janeiro de 1992. Outra iniciativa implementada no ano de 1992 foi o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAEB), seguido pela implementação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) no ano de 1996. (BROOKE, CUNHA e FALEIROS, 2011).

A partir do segundo ciclo do SAEB, ocorrido em 1993, passou a caracterizar-se em um processo de avaliação educacional em larga escala com caráter de avaliação amostral nacional e bianual, com matrizes curriculares de referência. Atendendo as orientações globais, o SAEB passou a centrar-se no monitoramento da qualidade do ensino através da aplicação de testes, realizando um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho, fornecendo indicadores da qualidade educacional ofertada no país.

Conforme Bonamino (2002) para a legitimação acadêmica e reconhecimento social da política avaliativa, o INEP convocou especialistas em gestão escolar, currículo e docência de universidades para analisar o sistema avaliativo no país. Todavia, as aferições do SAEB dos anos de 1990 e 1993 não alcançaram as expectativas do MEC quanto aos dados referentes aos professores e diretores escolares. Com isso, houve a necessidade de realizar alterações no sistema avaliativo e, a intenção de introduzir outras inovações no SAEB. A partir do ano de 1995, seus objetivos e escopo foram ampliados, sendo que o objetivo geral do programa foi mantido. Essas alterações foram reforçadas pelo Banco Mundial e pela terceirização das operações, realizadas por meio de convênio firmado em favor da Fundação Carlos Chagas e da Fundação Cesgranrio para a preparação das provas e sua aplicação. Os recursos foram obtidos junto a fontes de financiamento como o Banco Mundial. A DAEB/INEP/MEC passa atuar em parceria com outros setores do ministério bem como Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), Universidades e diversas instituições internacionais: UNESCO<sup>34</sup>, OREALC<sup>35</sup>, OCDE, TIMSS<sup>36</sup>, PNUD/ONU<sup>37</sup>, BIRD<sup>38</sup> e BID<sup>39</sup> (DEMO, 1995).

O MEC e o INEP, ao efetivarem parcerias com as organizações multilaterais, em especial com o Banco Mundial, passam a compartilhar percepções acerca do desenvolvimento educacional dessas instituições. Os acordos com as instituições multilaterais renderam avanços significativos para o desenvolvimento do sistema avaliativo no país. No ano de 1995 o SAEB sofreu reestruturação também quanto aos objetivos e procedimentos adotados para avaliar o desempenho acadêmico dos alunos. Alguns objetivos mais específicos foram atribuídos ao SAEB no intuito de disponibilizar de forma transparente as informações do sistema, inerentes aos resultados do processo de ensino e das condições em que são desenvolvidas. Dentre essas alterações, o SAEB passa a caracterizar<sup>40</sup> e a identificar o contexto da escolarização nas regiões brasileiras bem como passa a desenvolver indicadores de qualidade, equidade e eficiência para o sistema de ensino. Outra inovação no ano de 1995 foi a possibilidade de comparabilidade entre os resultados das avaliações ao longo do tempo, Importa aqui destacar a relevância do PNE no cenário educacional do país e ressaltar que, suas diretrizes, metas e objetivos indicam e reforçam os processos avaliativos no Brasil como um marco que passa a institucionalizar as políticas de avaliação em larga escala nas redes de ensino brasileiras. Elaborado com a participação da sociedade civil e acadêmica, o PNE demarca a centralidade das avaliações externas em todos os níveis e modalidades de ensino, delineando a forma de operacionalizá-los. O PNE instrui a implementação de sistemas de

avaliação complementares nos estados, estipulando prazo de implementação de cinco anos, com a colaboração técnica entre os entes Federados e orienta para que atinjam todas as escolas com mais de cinquenta alunos no Ensino Fundamental e Médio. (BRASIL, 2001).

Buscando primar pelo caráter eficiente do sistema de ensino, o Censo Escolar, o SAEB e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) configuram no PNE o eixo balizador do Ensino Fundamental e Ensino Médio, como propostas consolidadas de avaliação externa da Educação Básica. A disseminação deste tipo de política no país propicia a difusão tanto aspectos conceituais quanto metodológicos das avaliações educacionais adotadas na América latina em especial, por meio da influência do Banco Mundial nas recomendações sobre a importância do monitoramento do progresso educacional no continente latino-americano.

Dessa forma, o desenvolvimento e a adoção do modelo do SAEB e a aprendizagem técnica oferecida por esse sistema passou a fomentar a criação dos sistemas estaduais de avaliação educacional no país. Na década de noventa, estados como Minas Gerais passam a apresentar iniciativas no campo, inicialmente pelo Programa de Avaliação Educacional da Escola Pública de Minas Gerais, sob a Resolução 6.908, de 18 de janeiro de 1992. Outra iniciativa implementada no ano de 1992 foi o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), seguido pela implementação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) no ano de 1996. (BROOKE, CUNHA e FALEIROS, 2011).

A partir do segundo ciclo do SAEB, ocorrido em 1993, passou a caracterizar-se em um processo de avaliação educacional em larga escala com caráter de avaliação amostral nacional e bianual, com matrizes curriculares de referência. Atendendo as orientações globais, o SAEB passou a centrar-se no monitoramento da qualidade do ensino através da aplicação de testes, realizando um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho, fornecendo indicadores da qualidade educacional ofertada no país.

Conforme Bonamino (2002) para a legitimação acadêmica e reconhecimento social da política avaliativa, o INEP convocou especialistas em gestão escolar, currículo e docência de universidades para analisar o sistema avaliativo no país. Todavia, as aferições do SAEB dos anos de 1990 e 1993 não alcançaram as expectativas do MEC quanto aos dados referentes aos professores e diretores escolares. Com isso, houve a necessidade de realizar alterações no sistema avaliativo e, a intenção de introduzir outras inovações no SAEB. A partir do ano de 1995, seus objetivos e escopo foram ampliados, sendo que o objetivo geral do programa foi mantido. Essas alterações foram reforçadas pelo Banco Mundial e pela terceirização das operações, realizadas por meio de convênio firmado em favor da Fundação Carlos Chagas e

da Fundação Cesgranrio para a preparação das provas e sua aplicação. Os recursos foram obtidos junto a fontes de financiamento como o Banco Mundial. A DAEB/INEP/MEC passa atuar em parceria com outros setores do ministério bem como Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), Universidades e diversas instituições internacionais: UNESCO<sup>34</sup>, OREALC<sup>35</sup>, OCDE, TIMSS<sup>36</sup>, PNUD/ONU<sup>37</sup>, BIRD<sup>38</sup> e BID<sup>39</sup> (DEMO, 1995).

O MEC e o INEP, ao efetivarem parcerias com as organizações multilaterais, em especial com o Banco Mundial, passam a compartilhar percepções acerca do desenvolvimento educacional dessas instituições. Os acordos com as instituições multilaterais renderam avanços significativos para o desenvolvimento do sistema avaliativo no país. No ano de 1995 o SAEB sofreu reestruturação também quanto aos objetivos e procedimentos adotados para avaliar o desempenho acadêmico dos alunos. Alguns objetivos mais específicos foram atribuídos ao SAEB no intuito de disponibilizar de forma transparente as informações do sistema, inerentes aos resultados do processo de ensino e das condições em que são desenvolvidas. Dentre essas alterações, o SAEB passa a caracterizar<sup>40</sup> e a identificar o contexto da escolarização nas regiões brasileiras bem como passa a desenvolver indicadores de qualidade, equidade e eficiência para o sistema de ensino. Outra inovação no ano de 1995 foi a possibilidade de comparabilidade entre os resultados das avaliações ao longo do tempo, com introdução do novo método de análise dos itens das avaliações, reconhecido como a Teoria de Resposta ao Item - TRI. (DEMO, 1995, p. 3,4).

Na perspectiva de fortalecer os objetivos do SAEB, a comparabilidade de resultados obtida através da TRI oportunizou identificar problemas no campo da educação, ampliando estudos e debates a esse respeito.

Os dados passaram a ser disponibilizados por rede de ensino com agregação nacional, regional e estadual não permitindo levantar resultados por escolas ou municípios (BRASIL, 2011).

<sup>34</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

<sup>35</sup> *Oficina Regional de Educacion para America Latina y el Caribe* (OREALC)

<sup>36</sup> *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS)

<sup>37</sup> Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento / Organização das Nações Unidas (PNUD/ONU)

<sup>38</sup> Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)

<sup>40</sup> BID- Banco Interamericano de Desenvolvimento Esta caracterização está baseada em informações oficiais de Maria Inês Pestana, diretora do DAEB/INEP/MEC em documento divulgado pelo INEP/MEC por meio de imprensa oficial na web.

Em 1997, as matrizes de referência foram elaboradas primeiramente sob uma consulta nacional sobre os conteúdos praticados no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Foram incorporadas as análises de professores e especialistas e observada a produção científica de pesquisadores sobre cada área, objeto de avaliação. Também foram analisados os currículos utilizados nas escolas, apresentados pelas Secretarias de Estaduais de Educação ao INEP.

Com a descrição das competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada, foram desenvolvidos os respectivos descritores. Esses descritores foram formulados, associando conteúdo curricular e operações desenvolvidas pelo estudante, compreendidas como habilidades e competência. Assim, os descritores especificavam as habilidades do aluno e balizaram a construção dos itens da prova das respectivas disciplinas. Esse método permitiu maior precisão técnica na construção dos itens para a análise dos resultados do SAEB (BRASIL, 2011).

No ano de 1998 como exemplo de política avaliativa inovadora cabe fazer menção à criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O Exame passou a avaliar o desempenho dos estudantes ao final do Ensino Médio. Essa política avaliativa amplia a sua atuação por não se restringir aos seus objetivos, ou seja, avaliar a aprendizagem no Ensino Médio. Décadas depois, o ENEM passou a fornecer subsídios para a entrada dos estudantes nas Universidades Federais e, em grande parte, substituiu o tradicional vestibular.

No ano de 1999, foram incluídos na avaliação externa os instrumentos contextuais. Assim, foram aplicados os questionários voltados para a escola e a sua infraestrutura, equipamentos e materiais. Incluiu-se também nesse contexto, a análise do perfil do diretor e o mecanismo de direção bem como o perfil do professor e suas práticas pedagógicas. Quanto aos alunos foram aplicados questionários contendo informações sobre suas características socioculturais e habilidades de estudo. A partir da edição do ano de 2001, o SAEB passou a avaliar apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Tal formato se manteve nas edições dos anos de 2003, 2005, 2007, 2009 e 2011. (WERLE, 2011, p.777).

Assim, o SAEB manteve seu objetivo geral com foco em seus objetivos específicos, balizados em três eixos. O primeiro é acompanhar o sistema educacional pela aferição das competências dos alunos e estudar como estas competências evoluem ao longo do tempo, utilizando a obtenção de boas medidas de proficiência, a comparabilidade de medidas ao longo do tempo e a adequada interpretação da escala de proficiência. O segundo é acompanhar a equidade dos resultados educacionais pela análise da distribuição dos resultados, em função da origem social do aluno e sua evolução ao longo do tempo, utilizando medidas de proficiência e medidas de origem social do aluno (dado sócio demográfico). Por

fim, objetiva-se analisar fatores intra e extra escolares que expliquem os resultados para apreender características que promovam o aprendizado médio dos alunos e características que minimizam o impacto de origem familiar nos resultados, utilizando características associadas à escola e à sala de aula. (FRANCO, 2001)

No ano de 2003, foi realizado o primeiro estudo de caráter exploratório das bases de dados geradas pelos questionários de contexto. Para ampliar a lente sobre o processo de escolarização e, com o intuito de avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação no país, o SAEB foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. Passou a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil, constituindo a ação prioritária do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica no ano de 2005. A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, foi aplicada em novembro de 2005 e passou a avaliar de forma censitária, segundo o INEP (2005; p.48) "os vinte e sete sistemas estaduais de educação do país, por meio da aplicação de testes ao total da população de alunos das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental". A Prova Brasil passou a avaliar estudantes das escolas públicas urbanas, com mais de vinte e nove alunos por série avaliada. A Prova Brasil pavimenta medidas de operacionalização da avaliação bem como formas de conversão dos dados em técnicas de gestão e ações pedagógicas. Na edição de 2005, a metodologia utilizada na Prova Brasil foi similar à utilizada na avaliação amostral, com testes de Língua Portuguesa e Matemática, com foco respectivamente, em leitura e resolução de problemas. Segundo o INEP (2011, p. 8) a Prova Brasil "busca o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino" além de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, redução das desigualdades sociais e democratização da gestão do ensino público.

A análise da política pública permite perceber a influência do Banco Mundial na adoção de políticas de avaliação, como o SAEB. Em um processo dialético de aprendizagem política entre as instâncias de governos, institui-se no nível nacional a Prova Brasil. Dessa forma, Prova Brasil e a Aneb (SAEB) se complementam, onde uma avaliação não substitui a outra. A Aneb (SAEB) possui caráter amostral e continua sendo aplicado aos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, com resultados apresentados para os estados da Federação. A Prova Brasil, de caráter censitário, passou a ter objetivos mais específicos, com resultados ofertados por escola, município e União. A relevância se concentra na possibilidade de comparabilidade dos resultados apresentados por ambas as avaliações, inclusive permitindo compará-las com as avaliações dos sistemas estaduais.

Destarte, oportuniza a criação de programas e políticas públicas que beneficiam a rede de ensino básico do Brasil. (INEP, 2013).

De outro modo, ao instituir o Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE), os resultados das avaliações deram suporte à geração no ano de 2007 do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O IDEB foi um novo indicador para mensurar a qualidade do ensino no país, combinando rendimento e desempenho. Possui uma escala que varia de 1 a 10 e combina os indicadores de fluxo (aprovação e reprovação) produzidos pelo Censo Escolar e a proficiência dos estudantes obtido pela Prova Brasil e Aneb. Em consonância com as metas priorizadas pelo PDE os resultados das avaliações da Prova Brasil (Anresc) e Aneb passam a ser utilizados para o cálculo do IDEB. Segundo o INEP, os resultados por escola, município e Unidades da Federação são utilizados no cálculo do IDEB com a intenção de reunir em só indicador dois conceitos relevantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e a média de desempenho nas avaliações. (INEP, 2009; 2013).

Atualmente, o SAEB é composto por três processos de avaliação: Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC e Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA. O planejamento e a operacionalização da ANEB, ANRESC e ANA continuam na competência do INEP, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica - DAEB. A ANA, segundo a Portaria nº 482/ 2013, tem como objetivos principais avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência (incluindo as condições de oferta) do Ciclo de Alfabetização das redes públicas; produzir informações sistemáticas sobre as unidades escolares, de forma que cada unidade receba o resultado global. A ANA apresenta-se como uma avaliação censitária, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público, aplicada anualmente no Ciclo de Alfabetização. O SAEB e os sistemas subnacionais ou estaduais de avaliação em larga escala apresentam-se como relevante fonte de subsídios para o monitoramento e instrução das políticas de desenvolvimento educacional.

### **3.4 O Sistema de Medición de la Calidad de la educación - SIMCE (Chile)**

No início da década de noventa, o governo central realizou um processo intenso de privatização e descentralização no país, com transferências de fundos públicos para o setor privado, inclusive no campo educacional. A estratégia de privatização do ensino do governo Pinochet ocasionou uma grande desvalorização nos salários de gestores e educadores do país e, em consequência, uma crise na educação chilena. Contudo, a reforma educacional

contribuiu significativamente para a universalização do ensino no país.

Antes de instaurar uma reforma no sistema de ensino, o governo chileno manteve sua preocupação em fornecer infraestrutura aos docentes para discutirem a questão curricular do país. Assim, o governo se dedicou a desenvolver "condições materiais, técnicas e psicossociais [...] para os professores poderem discutir com maior tranquilidade o currículo a ser usado", (ZIBAS, 2002, p. 242: 246). Com o suporte do governo às escolas e aos professores, superou-se a crise e, conforme Britto (2011) diminuiu o distanciamento dos resultados entre escolas de pior e melhor rendimento. Nesse campo, alguns elementos merecem destaque: a descentralização do sistema de ensino chileno, a delegação das responsabilidades do setor, a valorização docente e a explicitação à comunidade escolar dos objetivos considerados essenciais pelo Ministério da Educação do Chile (MINEDUC).

Na reforma do sistema de ensino, o país adotou o *Sistema de Medición de La Calidad de La educación - SIMCE* e destinou recursos compensatórios às escolas mais carentes ao desenvolver os *Projetos de Melhoria Educativa* (PME) motivando as escolas a competirem entre si com o intuito de angariar mais recursos. Para a melhoria das condições físicas das escolas do Ensino Primário e Secundário na zona rural e urbana, o governo implementou o *Programa de Mejoramiento de La Calidad de La Educación Básica e Média - MECE-BÁSICA e MECE-MÉDIA*. As *Actividades Curriculares de Libre Elección - ACLE* foram implementadas no currículo do Ensino Médio e foram concedidas bolsas de estudos para especialização de docentes em outros países.

O governo também adotou o *Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educativos - SNED*, sistemas que premiam os professores, cujas escolas apresentem melhores desempenhos.

Na década de oitenta, o país experimentou as avaliações educacionais a partir da aplicação de testes ao 8º ano Básico, para aferir o nível de aprendizagem dos estudantes chilenos. Essa avaliação ocorreu por meio da *Prueba Nacional* que teve desdobramentos no ano de 1982, com o *Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar (PER)*. Considerada como o marco da descentralização educacional no Chile, a implementação do PER é uma iniciativa do governo chileno por meio do MINEDUC em convênio firmado com o Departamento de Investigação e Tecnologia da Universidade Católica (DICTUC).

Posteriormente, foi criado em 1985 o *Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación* (SECE). De forma centralizada e sob a responsabilidade do *Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP)* do MINEDUC, o SECE passou a analisar os dados gerados pelo PER. (BRAVO, 2011)

No ano de 1988 o Chile inicia o processo de implementação do SIMCE, com suas atividades centralizadas no governo. O SIMCE foi assumido pelo MINEDUC no ano de 1992 e institucionalizado pela Lei Orgânica Constitucional de Ensino (LOCE), Decreto Lei N° 40, de março de 1990. O MINEDUC é o órgão reitor do sistema SIMCE, cabendo a ele um posicionamento estratégico com ações políticas na nova estruturação do setor educacional. Segundo a *Agencia de Calidad de la Educacion*, o governo buscou com a implementação do SIMCE, disponibilizar informações para o processo de desenvolvimento curricular e obter parâmetros mais eficientes para alocação de recursos na educação chilena.

A metodologia utilizada pelo SIMCE no ano de 1998 passou a ser a TRI substituindo a Teoria Clássica dos Testes. A metodologia também permitiu a partir do ano 2000, a publicação dos resultados das avaliações do SIMCE por estabelecimentos, comparando-os com a pontuação obtida pelos estabelecimentos escolares com características socioeconômicas similares. No ano de 2003, respondendo às demandas do sistema de ensino chileno, o MINEDUC convocou uma comissão com especialistas de diversos âmbitos institucionais para fazerem parte da *Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Comisión SIMCE)*. Dentre suas funções, a Comissão SIMCE deveria elaborar um diagnóstico do SIMCE e implementar ações de melhorias para otimizar seu impacto sobre a qualidade da aprendizagem. Como uma instância dependente do governo central, no ano de 2004 a *Comisión SIMCE* passa a ser orientada pela OCDE para o desenvolvimento da política de avaliação no país.

Assim, o grupo de especialistas da OCDE realizou uma avaliação das políticas educacionais chilenas e recomendou modificações no modelo da política avaliativa, com o objetivo de desenvolver o sistema de avaliação chileno e melhorar sua eficiência. O MINEDUC reorganizou seu sistema de ensino e implementou as ações recomendadas. Nesse contexto, entre os anos de 2005 a 2010 são incorporadas estruturas independentes e externas até então ao sistema de avaliação chileno, como a Área de Estudos Internacionais e a criação de instâncias diretamente dependentes da Coordenação Nacional. Seguindo as orientações da OCDE o governo chileno promulga a *Ley General de Educación* N° 20.370, do ano de 2009 e planeja o *Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de Educación* para assumir o monitoramento da dimensão da qualidade educacional no país. A Lei marcou uma série de alterações no sistema educacional chileno, em especial, dando centralidade à avaliação em larga escala, materializada na política avaliativa do SIMCE. Foram realizadas consecutivas provas para o 4° e 8° ano Básico e a reformulação da entrega dos resultados do SIMCE para os docentes e diretores escolares. Os informes passaram a assumir grande relevância na

disseminação dos resultados da avaliação e a enfatizar a aprendizagem dos estudantes nas pontuações obtidas com os resultados do SIMCE. Entre os anos de 2007 e 2010, as descrições com os níveis de desempenho dos alunos nas disciplinas de Leitura, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais passaram a ser publicadas, considerando a interpretação dos resultados e o diagnóstico do desempenho. (BRAVO, 2011)

A partir do ano de 2010, o SIMCE passou a avaliar de forma amostral os estudantes na disciplina de Educação Física, com o propósito de investigar as condições físicas dos estudantes do 8º ano do Ensino Básico e informar ao estabelecimento de ensino as condições físicas de seus alunos. Segundo o MINEDUC, a partir dos resultados do SIMCE Educação Física, foi identificado um índice de 40% dos alunos avaliados com sobrepeso e obesidade. Na fase da alfabetização, o SIMCE avalia o desenvolvimento da compreensão leitora das crianças e tem por objetivo ser uma ferramenta para o sistema educacional avaliar suas políticas e programas de aprendizagem nos níveis iniciais da escolaridade do país. O SIMCE de Leitura permite assim, que os docentes e diretores possam avaliar a eficácia das estratégias pedagógicas e de gestão aplicadas ao 2º Básico.

O Chile passou a dar nova conformidade ao sistema de ensino do país, com a criação do *Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educacion Escolar* <sup>41</sup>, institucionalizado por meio da Lei nº 20.529, em 11 de agosto de 2011. A nova Lei passou a criar, normatizar e integrar as ações da *Agencia de Calidad de la Educacion, Superintendencia de Educacion, Consejo Nacional de Educacion*, estabelecimentos escolares e MINEDUC. A referida Lei também redefiniu algumas funções do MINEDUC e do *Consejo Nacional de Educacion* <sup>42</sup> na conquista de um novo desenho institucional para o sistema de ensino chileno. Nessa configuração, dois organismos foram criados pelo governo central: a *Agencia de Calidad de la Educacion* e a *Superintendencia de Educacion*, ambos com a missão de contribuir para uma educação integral de qualidade no Chile. Em especial, a *Superintendencia de Educacion* foi criada com a missão de fiscalizar o uso dos recursos e cumprimentos das normativas educacionais, atender denúncias e reclames, bem como estabelecer sanções. A *Agencia de Calidad de la Educacion* foi criada com o propósito de informar, orientar e promover a melhoria contínua do processo educativo na comunidade educacional por meio do SIMCE.

No que diz respeito aos aspectos técnicos e metodológicos, as avaliações do SIMCE são censitárias e, de forma especial, são amostrais a grupos específicos dentro do sistema de ensino do país. A avaliação também permite aplicar questionários aos pais, alunos e professores para contextualizar e analisar os resultados das provas aplicadas pelo sistema avaliativo. Pela normativa de 2011 as provas do SIMCE foram projetadas para avaliar o

desempenho dos estabelecimentos escolares (escolas, faculdades e Liceos) por meio de respostas a um conjunto de formulários, com grupos de respostas complementares que dizem respeito ao curso e não ao aluno.

A partir do ano de 2012, os novos desafios para o SIMCE concentram-se em adaptar o sistema às demandas da *Agencia de la Calidad*, que também está subordinada ao novo arranjo político. Considera-se que existe no Chile a preocupação com a disseminação dos resultados do SIMCE para a garantia das políticas implementadas no setor educacional do país. As informações sobre o desempenho educacional chileno podem ser verificadas na *Cartilha Informativa para Padres e Apoderados*, para cada nível avaliado, impressos e entregue em cada estabelecimento educacional sob a responsabilidade dos diretores dos estabelecimentos escolares que devem encaminhá-los aos responsáveis dos alunos. Na Cartilha constam informações e orientações aos pais pertinentes ao SIMCE, tais como procedimentos da avaliação e descrições de como se encontra o estabelecimento escolar de seu filho em relação a outros no mesmo bairro ou dependência administrativa e inclusive comparados. Motiva os responsáveis a procurar os diretores das escolas para obter explicações sobre o desempenho de seu filho e sobre os procedimentos da escola quanto ao melhoramento da aprendizagem. Os resultados do SIMCE permitem assim, monitorar o desempenho das escolas e apoiá-los caso necessário bem como auxiliam na transparência e responsabilização do setor. Dessa forma, os resultados das avaliações indicam o índice de aprendizagem alcançado pelos alunos nos diferentes níveis de ensino-aprendizagem e complementam as análises de cada unidade escolar, em suas próprias avaliações relacionado suas conquistas a um contexto nacional. Os resultados das avaliações do SIMCE passaram a balizar o nível de desenvolvimento da aprendizagem dos estabelecimentos educativos. Com a nova configuração do sistema de ensino chileno, segundo Ramírez (2011, p.216) ocorre "[...] *la función de rendición de cuentas y de control externo de la evaluación (accountability)*".

O SIMCE possui uma metodologia de classificação de Grau Sócio Econômico (GSE) que considera em sua composição o Índice de Vulnerabilidade do Estabelecimento (IVE), o nível de escolaridade do pai ou da mãe ou do responsável pela escolaridade do aluno e a renda familiar declarada. Dessa forma, o estabelecimento do GSE é dado por Estabelecimento. Esse índice define grupos de escolas semelhantes, a fim de localizar "controlar" essa variável e realizar comparação mais justa ou equitativa. Dentre as ações de responsabilização ou *accountability* do SIMCE, segundo o *Sistema nacional de evaluación de desempeño - SINED*, encontra-se a "*subvención por desempeño de excelencia*", criada no ano de 1995, a qual oportuniza com premiações as escolas com maiores pontuações na avaliação do SIMCE.

Outra modalidade criada no ano de 2008, a *Subvención Escolar Preferencial - SEP* disponibiliza recursos às escolas, de acordo com a quantidade de alunos em situação de pobreza (RAMÍREZ, 2011, p. 218). Para as escolas municipais e subvencionadas que tenham apresentado baixo desenvolvimento no SINCE no período entre 2006 a 2011, o governo chileno lançou o *Plan de Apoyo Compartido (PAC)*. No Programa são entregues materiais pedagógicos e estratégias para melhorar aprendizagem dos estudantes na busca das boas práticas e, na intenção de aperfeiçoamento e autonomia das equipes da instituição.

### **3.5. México: Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE) e Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Educativos (ENLACE)**

O limitado desenvolvimento econômico conciliado ao analfabetismo imprimiam ao México desafios ao Sistema Educativo Nacional (SEN), segundo informe da própria *Secretaria de Educación Pública de México- SEP* (2010). O SEN desmembra-se em estruturas e dimensões que compreendem a Educação Básica, a Educação Média Superior e a Educação Superior, bem como, atende a outros serviços educativos.

O sistema de ensino do México bem como as Leis de direito à educação e as condições com as quais se concebe os serviços educacionais no país, constam institucionalizados nos artigos 3º e 31º do Ordenamento Jurídico Máximo. São representados pela Constituição Política dos Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), de 5 de fevereiro de 1917, pela *Ley General de Educación (LGE)*, *Ley Orgánica de la Administración Pública Federal (Artículo 38º)* e o *Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública de México - SEP*. Outros documentos oficiais, os quais planejam a administração e normatizam os acordos políticos vigentes no México são descritos, conforme a SEP (2010), como o *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)*, firmado no ano de 1992 e o *Acuerdo por la Calidad de la Educación (ACE)*, firmado no ano de 2008.

Nesse contexto, o ANMEB se apoia em quatro eixos com o propósito de impulsionar uma educação básica para todos com qualidade e equidade: o incremento dos gastos públicos por parte do governo federal e dos estados, a reorganização do Sistema Educativo Nacional, a reformulação curricular e pedagógica para os níveis que integram a educação básica mexicana (pré-escolar, primária e secundária) aos alunos e docentes e a revalorização da função docente

com foco na formação do professor, atualização, política salarial, experiência, carreira e apreço social por seu trabalho. (SEP, 2010). Na década de noventa, segundo a SEP (2010), o processo de modernização do campo educacional do México por meio do ANMEB, deu-se também início ao processo do Federalismo Educativo no país e à promulgação da nova Lei Geral da Educação. Esse pacto realizou uma ruptura na política educacional do país, onde o ANMEB reafirmou de um lado o poder centralizador, normativo e avaliativo do governo federal e do outro, a responsabilidade dos governos estaduais quanto à provisão do serviço educativo. Nesse processo de descentralização da educação, segundo KRAWCZYK; VIEIRA (2006) coube ao governo federal as funções normativas, avaliativas e compensatórias, com controle sobre o sistema educativo mexicano. De certa maneira, essa transferência causou impacto nas redes estaduais. O processo de descentralização trouxe conflitos entre o governo federal e os governos estaduais quanto às dimensões materiais e, em especial, às condições de financiamento do setor. Segundo KRAWCZYK; VIEIRA (2006, p. 4), "o sistema de controle e avaliação estatal no México é um tema ainda não resolvido devido à forte oposição sindical". Nesse campo de conflitos, uma via de explicação se localiza no papel do professor e no tradicionalismo de sua figura simbólica no país enquanto agente de transformação social, provida pelas metas da Revolução Mexicana. Desde a década de setenta, o México desenvolve ações de avaliação na Educação Básica do país nos níveis primários e secundários, os quais são caracterizados pela SEP (2010) por períodos.

O primeiro período compreende a década de setenta a oitenta, o segundo abrange a década de noventa e o terceiro período a década de 2000 em diante. Primeiramente, foi realizado no México um estudo censitário com o intuito de construir indicadores estatísticos nacionais com informações sobre a matrícula escolar, cobertura, e eficiência do sistema de ensino quanto ao rendimento e fluxo escolar. No ano de 1972, foi criado no México o *Departamento de Estudios Cualitativos de la Educación*, para aferir a aprendizagem dos alunos no ensino primário na área metropolitana da Cidade do México. Entre os anos de 1976 a 1982 foram realizadas as primeiras avaliações em Sistemas de Educação Aberta (primária, secundária e bacharelado), bem como, foram avaliados os alunos do 4º e 5º ano da Educação Primária, com representatividade nacional. (SEP, 2010).

O país em sua trajetória no campo da avaliação educacional traz experiências de contribuição com a OCDE. No ano de 1973 cooperou com a organização com o desenho de um sistema avaliativo o qual agrupava 46 indicadores para avaliar a contribuição da educação em seis campos: transmissão de conhecimentos, igualdade de oportunidades e mobilidade social, contribuição ao funcionamento da economia, desenvolvimento integral da

personalidade, transmissão e evolução de valores e avaliação do cumprimento dos objetivos propostos. Essa contribuição mexicana foi reformulada e relançada no ano de 1987 pelo projeto *Indicators Of National Education Systems (INES)*, cujo sistema de indicadores se publica anualmente desde o ano de 1992 no *Education at a Glance*.

A partir da década de noventa, foram aplicadas no México as *Pruebas de Estándares Nacionales*, com o objetivo de avaliar o grau de alcance dos alunos nos programas propostos de espanhol e matemática. A *Dirección General de Evaluación* (DGE) teve sob sua responsabilidade a elaboração dessas provas e os desenhos dos mecanismos de avaliação entre os anos de 1998 a 2003. Essas provas foram aplicadas a amostras nacionais de alunos do 3º, 5º e 6º ano do nível primário e, a partir do ano 2000, as provas foram aplicadas aos três anos do Ensino Secundário no México. (SEP, 2010).

O INEE passou a se encarregar das *Pruebas de Estándares Nacionales*, assumindo a responsabilidade do setor de avaliação educacional com o objetivo de avançar qualitativamente no processo e melhorar os instrumentos e análises dos mesmos. As atividades do INEE culminaram no desenvolvimento de uma nova geração de provas denominadas *Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE)* e no aprimoramento do *ENLACE*. O INEE possui uma área central denominada *Dirección de Pruebas y Medición*, com a função de desenvolver o modelo do desenho da prova padronizada, construir as provas do EXCALE, aplicar e validar os testes, reunindo uma equipe composta por técnicos nacionais e internacionais para o seu desenvolvimento (INEE, 2012).

No país, o *Acuerdo Secretarial n° 592* demanda que haja uma articulação curricular na Educação Básica e que as autoridades educativas federal, estadual e o próprio INEE aperfeiçoem seus mecanismos e instrumentos de avaliação para retroalimentar o SEN. Como objetivos principais, o INEE deve desenvolver um sistema de indicadores que permita avaliar a qualidade da educação do SEN, apoiar a realização das avaliações nacionais dos níveis de aprendizagem dos alunos, desenvolver modelos para a avaliação das escolas; impulsionar a cultura da avaliação, difundir os resultados das avaliações, impulsionar e desenvolver metodologias para o EXCALE e, por fim, coordenar a participação do México nos projetos internacionais de avaliação. (INEE, 2012)

O testes do *Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE)* foram aplicados pela primeira vez no país no ano de 2005, com o objetivo de avaliar o SEN, explorando o rendimento acadêmico dos estudantes nos níveis Básico e Médio Superior de forma alinhada ao currículo, bem como para conhecer seus fatores contextuais. Segundo o INEE (2012), o EXCALE foi planejado para emitir de um juízo de valor sobre o Sistema Nacional Educativo

(SEN); facilitar a análise de documentos e a consequente aprovação das tomadas de decisão, bem como se apresentar como um instrumento de prestação de contas à sociedade sobre o estado da educação no México. A partir dos resultados das avaliações e das análises dos diversos indicadores, as políticas educativas tenderam a ser reorientadas.

O EXCALE é uma avaliação em larga escala, amostral, que avalia anualmente a Educação Básica e Média Superior nas escolas públicas e privadas do país. Afere estudantes no mesmo nível de ensino nas disciplinas de Matemática e Espanhol. As disciplinas de Ciências Naturais e Ciências Sociais são avaliadas em provas construídas estrategicamente de acordo com o grau do nível avaliado e se realizam a cada quatro anos. As provas são matriciais, o que significa que cada aluno responde unicamente a uma pequena parte do total de itens de uma das quatro disciplinas que se avaliam a cada ano. (INEE, 2012, p. 52).

Organizado pelo INEE a metodologia apresenta complexidade de aferição. O método se divide em etapas e, na fase inicial se vale da TRI, como em outras avaliações do continente. No entanto, ao que parece, os problemas com a interpretação dos resultados das avaliações também se manifestam no México. Segundo Andrés Sanchez Moguel, diretor da área de Provas e Medição do EXCALE, em declaração na edição do INEE (2012, p. 51), "*Desde os primeiros anos supomos que uma das principais dificuldades ao comunicar os resultados das avaliações do EXCALE está em expressar claramente qual é o seu objeto de análise*".

Os resultados dos questionários contextuais do EXCALE são utilizados para um estudo multinível no intuito de analisar os fatores associados com a aprendizagem do aluno, na possibilidade de explicar as diferenças dos níveis de escolaridade dos estudantes das diferentes escolas pesquisadas. Os resultados da avaliação são publicados em relatórios. Segundo o INEE (2012), existem desafios que devem ser superados para o aprimoramento da disseminação dos resultados do EXCALE. Tais ações envolvem superar os entraves que geram os atrasos na divulgação dos resultados do EXCALE. Entre eles está a apresentação dos dados do EXCALE, os quais devem ser organizados de forma que mantenha uma comunicação direta e clara sobre os dados estatísticos.

O México apresenta ainda outras modalidades de avaliação com atuação na Educação Básica. A *Olimpiada del Conocimiento Infantil - OCI* - teve início no ano de 1961 e abrange o 6º ano da Educação Primária e os cursos comunitários do Conselho Nacional de Desenvolvimento Educacional (CONAFE). Há ainda outra avaliação<sup>43</sup>, *Factor Aprovechamiento Escolar*, com a finalidade de aferir, por meio dos alunos, os professores que participam do programa *Factor Preparación Profesional*, nas escolas públicas e particulares

do país nos níveis Primários e Secundários. Essa avaliação faz parte do Acordo para a Modernização da Educação Básica, assinado em maio de 1992, para a carreira magistral. A avaliação ocorre sob a coordenação da Direção Geral de Avaliação de Políticas (DGEP) da SEP.

Outro tipo de avaliação em larga escala que faz parte contexto educacional do México é a *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Educativos (ENLACE)*. Com suas atividades iniciadas no ano de 2006 o ENLACE manteve os mesmo moldes até o ano de 2013. Apresenta-se como uma prova censitária, com resultados por alunos e se aplica a todas as escolas no nível da Educação Básica. Possui por objetivo obter informação diagnóstica do desempenho dos alunos nos temas e programas do estudo vigente. O ENLACE se aplica ao 3º, 4º, 5º e 6º ano Primário do Ensino Básico e 3º ano da Educação Secundária nas disciplinas de Espanhol e Matemática. A partir do ano de 2008, cada aferição do ENLACE passou a ser adicionada por uma disciplina, aplicada nos três níveis da Educação Secundária (Ensino Médio). Houve suspeitas de *gaming*. No desenvolvimento das avaliações do ENLACE participam presencialmente nos dias das provas os membros dos *Consejos Escolares de Participación Social - CEPS*. A partir dos resultados das avaliações, os membros dos CEPS realizaram, conjuntamente com a SEP, os diagnósticos de cada escola e estabeleceram metas e compromissos de elevação do nível educacional.

#### 4. Análise Comparada dos Sistemas

As reformas educacionais na América Latina em grande parte foram impulsionadas e caracterizadas pela própria adoção de modelos de políticas de avaliação. Por vezes, sua implementação passou a representar a própria reforma. Em um processo global de difusão de políticas para o campo da educação, os governos nacionais são movidos por pressões políticas e sociais que demandam a modernização. Agências internacionais e organismos multilaterais assumem papel privilegiado. Governos passaram a se investir no papel de monitorar os resultados de seus sistemas de ensino através das avaliações para poder informar à sociedade a situação educacional do país, fazendo proposições para os problemas diagnosticados e com isso dando impulso e rumo à própria política educacional como um todo.

Para o desenvolvimento do modelo da política avaliativa na maioria dos países do continente, a cooperação técnica e financeira do Banco Mundial e de organizações como a OCDE foi central no desenvolvimento de indicadores e implicou também no desenvolvimento teórico, metodológico e técnico das avaliações. Atendendo às recomendações das organizações multilaterais e, de forma especial às premissas do Banco Mundial, as reformas foram balizadas em princípios similares: descentralização do sistema de ensino, gradativo aumento da autonomia escolar (embora limitado em países como o Brasil), currículo baseado em competências e a adoção de sistemas centralizados de avaliação de desempenho. Transcendendo barreiras, como um processo de "importação" de políticas, via organismos multilaterais e agências internacionais, o processo de adoção de modelos de políticas públicas de avaliação educacional em larga escala na década de noventa apresenta-se inicialmente menos autônomo e menos ajustado a cada contexto nacional. Contudo, ao se aproveitar a experiência e a tecnologia desenvolvida antes em outros contextos, esse processo no continente latino-americano apresenta uma dinâmica institucional que, se por um lado altera o campo da educação nesses países, por outro, ao reformular a política e desenvolver melhorias técnicas e pedagógicas ao sistema de avaliação, contribui para abrir caminhos para a construção de uma cultura da avaliação na região. De outra forma, a descentralização da educação passa a pavimentar nos países um caminho de implantação de modelos de avaliação educacional ajustados aos diferentes contextos sociais.

Com o propósito de incitar mudanças nos sistemas educacionais desses países, sobretudo, na intenção de monitorar a eficácia desse processo nos países da região, a

influência do Banco Mundial seria um exemplo neste processo homogeneizante de adoção de sistemas de avaliação da educação, modelando o caráter das políticas educacionais implementadas na América Latina.

De outra forma, ao coadunar com as ideias dessas agências internacionais, as ações dos governos locais sedimentam um caminho factível de implementação dessas políticas. Em um período de reconstrução democrática, a adoção de modelos importados, com conjunta transferência de tecnologia, representou uma possibilidade viável para o avanço das burocracias educacionais no continente. Em especial, a pesquisa parece evidenciar relativo amadurecimento tardio da Argentina e México na consolidação de órgãos gestores dos sistemas avaliativos. De forma particular no continente, o Brasil iniciou tardiamente, mas avançou rapidamente. Compreende-se que o INEP consolidou a sua estrutura organizacional com relativa autonomia em relação às oscilações no MEC e apresenta nesse contexto um arranjo institucional mais estável. O Chile foi outro país que adquiriu experiência no campo da avaliação por meio da cooperação internacional e empenho político interno. Tais medidas levaram a avanços nos resultados educacionais, capacidade técnica e reconhecimento no campo da avaliação, instruindo reformas e conquistas importantes.

Como domínios comuns avaliados pela Argentina, Brasil, Chile e México destacam-se as disciplinas de Linguagem e Comunicação (compreensão de leitura) e Matemática. Nos sistemas de avaliação a aferição da aprendizagem do estudante é realizada por meio de testes que trazem questões pelas quais as repostas atendem a uma escala de proficiência. Utiliza-se a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Muitos esforços foram despendidos no sentido de melhorar a difusão dos resultados das avaliações, contudo, ainda há muito que se fazer nessa direção. Essa afirmação está balizada na variedade de formatos que os países têm produzido para oferecer informações relevantes, contendo os dados resultantes das avaliações, bem como sobre os esclarecimentos metodológicos e as recomendações pedagógicas inerentes aos procedimentos e resultados das avaliações nacionais dos sistemas de ensino.

Ressalva-se que na análise da política de disseminação de informações e resultados das avaliações, guardada as suas especificidades, Argentina, Brasil, Chile e México adotam estratégias similares para apuração dos resultados e difusão dos mesmos. As experiências argentinas e chilenas parecem incluir mais a comunidade acadêmica, com foco na formação e participação docente nos processos. Percebe-se que o processo de difusão dessas políticas, resguarda a lógica das orientações dos acordos multilaterais e, sobretudo, reafirma os procedimentos técnicos orientados pelo Banco Mundial. Atendendo às recomendações da UNESCO, OCDE e do Banco Mundial, sob a lógica da difusão transnacional de políticas

públicas, esses modelos políticos avaliativos inicialmente na década de noventa, adotam o mesmo formato metodológico e características semelhantes e são implementados como políticas de resultados no campo educacional.

#### **4.1. Análise da implementação dos Sistemas Subnacionais no Brasil**

De acordo com Bonamino e Souza (2012), a disseminação de modelos de políticas de avaliação educacional no Brasil, tanto no nível nacional quanto no nível subnacional de governo, pode ser analisadas também sob o enfoque cronológico dos seus ciclos, permitindo abstrair três gerações de políticas de avaliação em larga escala no país. A primeira geração das avaliações teria objetivo diagnóstico, permitindo monitorar o desenvolvimento da qualidade educacional, com divulgação pública de resultados pela internet, sem devolução dos resultados às escolas. A esse modelo pertence o SAEB. A segunda geração de avaliações em larga escala circunscreve o modelo da ANRESC (Prova Brasil) e teria como diferencial a devolução dos resultados educacionais às escolas sem maiores consequências para as mesmas, no intuito de conscientizar a comunidade escolar e a família sobre as condições do ensino ofertado. A terceira geração das avaliações em larga escala teria como premissa a devolução dos resultados das avaliações por escola e por aluno, com o estabelecimento de consequências por seus resultados, materializados em políticas de responsabilização estaduais. A esse modelo pertencem as políticas de responsabilização adotadas por alguns Estados.

No início da década de noventa, estados brasileiros como Ceará, Minas Gerais e São Paulo passaram a implementar modelos flexibilizados de políticas de avaliação em larga escala em suas redes de ensino. Diferentemente do modelo nacional SAEB, essas avaliações buscam além dos resultados educacionais, prover os profissionais do sistema educacional de ferramentas úteis para o desenvolvimento de suas práticas. Os modelos foram implementados nos Estados de forma censitária, com o objetivo de aferir o nível de aprendizagem do aluno e, na intenção de revelar os resultados da gestão e da prática educativa. Conforme Ferrer (2006), a tomada de decisão da política educacional nos Estados toma vigor ao se considerar a interpretação dos resultados das avaliações. A informação disseminada pela avaliação subnacional passou a ser ajustada a um marco conceitual que permite interpretar os resultados das avaliações em relação a um conjunto de critérios estabelecidos sobre a aprendizagem e o

desempenho esperado dos estudantes. Nesse processo de difusão de políticas de avaliação educacional no país, práticas inovadoras como a metodologia da Teoria de Resposta ao Item (TRI), introduzida nas avaliações externas no ano de 1995 segundo Brooke; Cunha; Faleiros (2011) torna-se uma aprendizagem política, estabelecida em uma dialética entre governos nacionais e subnacionais, com complementaridade e mútuo desenvolvimento.

As primeiras iniciativas subnacionais de avaliação externa de redes estaduais de ensino no país se iniciam principalmente a partir do ano de 1992, nas experiências dos Estados do Ceará, Minas Gerais e São Paulo. Em muito influenciados pelas experimentações do SAEP em 1988, esses Estados implementam seus primeiros modelos de políticas de avaliação em larga escala, posteriormente adaptando-os ao contexto local. No Ceará foi implementado no ano de 1992 o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). De maneira geral, o SPAECE apresentou caráter censitário, intercalando suas avaliações ao SAEB e depois contínuo. Sua atenção voltou-se para os anos finais dos ciclos da Educação Básica e depois ampliou-se para também avaliar a alfabetização, através do SPAECE-Alfa.

Em Minas Gerais o Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais foi implementado no de 1992 e mantido até o ano de 1998. De forma anual, o sistema aferiu diferentes séries escolares de um ano para outro com a proposição de levantar dados e informações para possíveis intervenções no desenvolvimento de reforma educacional no estado. Com o acúmulo de experiências adquiridas no percurso, a política avaliativa mineira foi remodelada, tornando-se o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - SIMAVE, no ano 2000. Inicialmente o objetivo do SIMAVE consistia em avaliar os estudantes da rede estadual da 4ª série do primeiro ano do ciclo intermediário e da 8ª série do segundo ano do ciclo avançado bem como os estudantes do 3º ano do Ensino Médio por meio do Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica (PROEB). Também atingiu os anos iniciais, através do Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), criado no ano de 2005. No estado de São Paulo, foi implantada no ano de 1992 a Avaliação da Jornada Única no Estado que culminou com a implementação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP, no ano de 1996. De maneira geral, a avaliação do SARESP é censitária e anual e afere o desempenho educacional dos alunos de várias séries fundamentais, além do final do ensino médio.

Entre os anos de 1999 a 2001, vários estados realizaram experiências de avaliação externa em suas redes de ensino. Conforme Brooke; Cunha; Faleiros (2011) esses estados passam a aplicar testes censitários na rede estadual de ensino em parceria como MEC e INEP.

Observa-se assim na última década uma rápida disseminação de políticas de avaliação educacional. As unidades federativas passaram a adotar modelos adaptados de avaliações em larga escala, aferindo suas redes de ensino de forma diferenciada do sistema nacional. Esses modelos censitários e anuais buscam atender objetivos de gestão e pedagógicos mais focados com desafios de cada UF. Com o avanço dos anos e experiências, os estados remodelaram sua política avaliativa, enquanto outros aderiram a esse processo. De forma geral, se as avaliações nacionais implementadas no início dos anos 1990 foram inspiração e subsídio para novas experiências, as avaliações estaduais, implementadas na transição do milênio, representaram um salto qualitativo. Seu caráter censitário, periodicidade anual, preocupação com a gestão e o uso dos resultados para debater e instruir a política pública, dentre outras características, significaram um novo marco na *policy learning*. Foi a vez de os Estados subsidiarem e influenciarem o governo central, que em 2005 implementa avaliação nacional com características similares: a Prova Brasil.

Na busca pela melhoria da qualidade dos serviços públicos, o processo de difusão global de políticas de avaliação de sistemas educacionais ocorreu no continente latino-americano pela adoção de modelos externos como referência para os contextos locais e práticas de *policy learning* externas. Contudo, esses modelos foram adotados nos níveis subnacionais visando não somente os objetivos das políticas centrais, mas preocupações mais centradas na gestão das próprias redes. O objetivo de instruir a gestão escolar e sua possível responsabilização, em contraste aos primeiros modelos de avaliação, apontou um caminho muito diverso para tais políticas. A autonomia subnacional e a responsabilidade para com o sistema de ensino de sua competência passam a contribuir assim para que governos locais e estaduais adaptem esses modelos políticos aos seus contextos educacionais e ajustem suas políticas para o enfrentamento de desafios próprios de cada contexto. Um exemplo foi a *alfabetização no tempo certo*, que teve em Minas Gerais relação com políticas muito relevantes, como o *Plano de Intervenção Pedagógica*.

Como se desenvolvido em etapas com retroalimentação, o SAEB passou a ser uma referência de política nacional de monitoramento da Educação Básica. Foi o modelo que inspirou e instruiu a adoção de políticas similares nos Estados. Esses, por sua vez, transformaram seus sistemas em função de desafios que enfrentavam. Com isso, houve aprendizagem política e inovação. Foram geradas tecnologias. Numa etapa posterior, foi o governo federal que se inspirou nas avaliações estaduais e passou a aplicar testes censitários às escolas públicas, com preocupações com gestão (vide a proposição do IDEB) e uma forma de disseminação de resultados e articulação com outras políticas só antes empreendidas

pelos Estados. Houve resposta dos Estados que ajustaram seus sistemas ao novo formato das avaliações nacionais, tornando-os mais complementares e amadurecendo-os. Surgiram experiências cada vez mais completas de responsabilização e de articulação entre as políticas educacionais, tendo as avaliações como eixo central balizador (i.e. instruindo metas) e principalmente fornecedora da *linguagem* com a qual as políticas se comunicam.

Nessa perspectiva, a implementação desses modelos de avaliação externa nas redes estaduais de ensino do país passaram a contribuir para o favorecimento de ações e práticas de melhoria no campo educacional. A aprendizagem política estaria incidindo sobremaneira na construção do desenho do instrumento político, na implementação dessas novas políticas nos estados bem como na retroalimentação da política nacional reconhecida nas avaliações nacionais: Prova Brasil, SAEB, ANA e mesmo o ENEM, que passou a ter seus resultados equalizados na escala SAEB.

## CONCLUSÃO

O novo modelo de Estado Democrático que amadurece no continente latino-americano traz consigo o argumento da participação e da responsabilidade. As reformas administrativas são parte do processo de rearticulação entre Estado e sociedade, na tentativa de reduzir o ranço burocrático ineficiente, patrimonial e autoritária, dando fôlego a um tipo de administração focada nos princípios da gestão democrática, balizada na pluralidade e na efetivação de direitos.

Na análise do processo de difusão de políticas nacionais de avaliação, esse efeito resultou das pressões externas das organizações internacionais aos países do continente na década de noventa. Destaca-se o poder institucional do Banco Mundial, que influenciou os governos nacionais numa lógica hegemônica liberal de reorganização econômica e política. Apoiados no processo de descentralização e influenciados pelas pressões externas do Banco Mundial, os Estados do continente engendraram políticas estruturadoras no campo da educação, pautadas em resultados.

A análise das avaliações estaduais nas décadas posteriores, em especial no Brasil, admitiram modelos diversos. Foram estratégias e programas com características diferenciadas e contrastantes com o modelo SAEB. Na análise do ciclo da política pública no país, esses modelos foram implementados de forma mais autônoma pelos Estados, na perspectiva da governança democrática. Esse efeito, de certa forma, resultou e produziu *aprendizagem política* entre os governos estaduais e entre esses e o governo federal. O processo ocorreu pela difusão de inovações do desenho das políticas de avaliação, sob o efeito da aprendizagem política horizontal, em um universo comum de atores, estruturas e ideias que compõe os subsistemas político-administrativos. Conclui-se que esses modelos avaliativos desenvolvem e disseminam inovações que tendem a contribuir para o processo de tomada de decisão dos diferentes níveis. O desenvolvimento educacional brasileiro observado desde os anos 1990 está relacionado a várias reformas empreendidas principalmente pelos Estados. Os que mais se desenvolveram, como Minas Gerais, Ceará e São Paulo, colocaram as avaliações no centro de suas reformas e souberam utilizar essas informações para ajustar suas políticas e impulsionar suas reformas. Observa-se mútuo aprendizado e um protagonismo crescente das avaliações estaduais, ferramentas centrais para a gestão dos sistemas, algo mais distante do Governo Federal que não é responsável direto pelas escolas de educação básica.

## REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y Estrategias para la Educación – estudio sectorial del Banco Mundial*. Maio de 1995. Disponível em: < [http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016\\_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2005/06/13/000160016_20050613172136/Rendered/PDF/14948010spanish.pdf)> Acesso em: 16 abril de 2014

\_\_\_\_\_. Relatório sobre o desenvolvimento mundial. World Bank, 1990. Disponível em :< <http://documents.worldbank.org/curated/en/1990/09/11553457/world-development-report-1990-poverty-relatorio-sobre-o-desenvolvimento-mundial-1990-pobreza>> Acesso em: Acesso em: 09 mar. 2014

\_\_\_\_\_. Relatório sobre o desenvolvimento mundial. O trabalhador e o processo de integração mundial. World Bank, 1995. Disponível em:< [http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2005/10/03/000011823\\_20051003155338/Rendered/PDF/14922010portuguese.pdf](http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/IW3P/IB/2005/10/03/000011823_20051003155338/Rendered/PDF/14922010portuguese.pdf)> Acesso em: Acesso em: 09 mar. 2014

BEECH, Jason; A Internacionalização das Políticas Educativas na América Latina. Universidad de San Andrés. Buenos Aires, Argentina. Currículo Sem Fronteiras, v.9, n.2, p.32-50, 2009.

BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento). A política das políticas públicas: progresso social e econômico na América Latina. Relatório 2006 do BID e do David Rockefeller Center for Latin American Studies, Harvard University. Rio de Janeiro: Elsevier; Washington, DC: BID, 2007.

BONAMINO, Alícia; SOUZA, Sandra Z; Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa, 2012, São Paulo, v.38. n.2, p. 373-388, abr/jun. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf> . Acesso em 12 jan. 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292p. Disponível em: <[www.mec.gov.br/legis/default.shtm](http://www.mec.gov.br/legis/default.shtm) >. Acesso em: 08 dez. 2012

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº200, de 25 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del0200.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0200.htm)> Acesso em: 08 dez. 2012

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998. Dispõe sobre a Organização da Presidência da República e dos Ministérios. Decreto Nacional 165/01 aprova a estrutura organizacional do Ministério da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19649cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19649cons.htm) Acesso em: 08 dez. 2012

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.269, de 29 de agosto do ano de 2001. Dá nova denominação ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LEIS\\_2001/L10269.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10269.htm)> Acesso em: 08 dez. 2012

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)> Acesso em: 08 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação :Saeb: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília. Mec.2011. 127p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb\\_matriz2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf)> Acesso em: 07 nov.2013

BRASLAVSKY, C., Y Gvirtz, S. Nuevos desafíos en la política educacional latino-americana de fin de siglo. Em: OEI. Educación Comparada: Política Y educación em Iberoamérica. Cuadrenos de la OEI, v.4, Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponível em: <[www.rinace.net](http://www.rinace.net)>

BRAVO, Juan. *SIMCE: PASADO, PRESENTE Y FUTURO DEL SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN* Estudios Públicos, 123, invierno, 2011. Disponível em: <[http://www.cepchile.cl/dms/archivo\\_4947\\_3029/rev123\\_JBravo.pdf](http://www.cepchile.cl/dms/archivo_4947_3029/rev123_JBravo.pdf)> Acesso em: 09 dez.2013

BRITTO, Ariana. Reformas educacionais no Chile: a vez do agente. CEDE - Centro de estudos sobre desigualdade e desenvolvimento. Outubro de 2011. Disponível em: <<http://www.proac.uff.br/cede/sites/default/files/TD55.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2014.

BRESSER-PEREIRA, Luiz C. Um novo Estado para a América Latina. Novos Estudos Cebrap 50, março 1998.p. 91-98. Trabalho apresentado ao I Congresso do CLAD. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br> Acesso em: 06 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Da Administração Pública Burocrática à Gerencial. Revista do Setor Público. Trabalho apresentado ao seminário sobre a Reforma do Estado Na América Latina. Organizado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado e patrocinado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento. Brasília, DF, março de 1996. Disponível em: <<http://blogs.al.ce.gov.br/unipace/files/2011/11/Bresser1.pdf>> Acesso em 06 dez. 2012

BROOKE, N; CUNHA, Maria Amália de Almeida; FALEIROS, M. S. A Expansão dos Sistemas Estaduais de Avaliação. In \_\_\_\_\_. A Avaliação Externa como Instrumento da Gestão Educacional nos Estados. Relatório 2011. Disponível em: <[www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas](http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas)> Acesso em 18 abr. 2013

BROOKE, Nigel (Org.). *Marcos históricos na reforma da educação*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012, 520 p.

CARDOSO, Fernanda, O mito da convergência: estariam os países desenvolvidos chutando a escada?. Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas FIPE; n.319; 2007. Disponível em: <[http://www.fipe.org.br/publicacoes/downloads/bif/2007/4\\_4\\_bif319.pdf](http://www.fipe.org.br/publicacoes/downloads/bif/2007/4_4_bif319.pdf)>. Acesso em 08 abr. de 2013

CARDOSO, F H Conferência del Ex Predidente . CEPAL Más Allá de la Economía: Interacción entre Política y Desarrollo Económico Santiago de Chile, 2003. Disponível em: <<http://www.eclac.cl/prensa/noticias/comunicados/3/12823>> Acesso em 08 abr. 2013.

CASASSUS, Juan. A Reforma Educacional na América Latina no Contexto da Globalização. UNESCO. *Primeiro estudo comparativo internacional. Santiago do Chile: Laboratório*

*Latino Americano de Avaliação de Qualidade da Educação*, 2001. Caderno de Pesquisa, n.114, p.7-28.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo, Paz e Terra, 2000.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. *A consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil*. Rio de Janeiro, Meta-Avaliação. v.1,n3,p.271-296. Dez 2010. Disponível em: < [www.metaavaliacao.cesgranrio.org.br](http://www.metaavaliacao.cesgranrio.org.br)> Acesso em 18 abr.2013

CEPAL. *El Desarrollo Sustentable: transformación productiva, equidad Y medio ambiente*. Santiago do Chile, 1991. Disponível em:< [www.cepal.org](http://www.cepal.org)>

\_\_\_\_\_. *Educación y conocimiento: eje de de la transformación productiva com equidade*. Santiago do Chile, 1992. Disponível em:< [www.cepal.org](http://www.cepal.org)>

\_\_\_\_\_. y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); *Invertir mejor para invertir más*. Financiamientoy gestión de la educación en América Latina y El Caribe; Santiago de Chile, *enero del 2005*

COELHO, J.C., “Economia, poder e influência externa: o Grupo Banco Mundial e as políticas de ajustes estruturais na América Latina, nas décadas de oitenta e noventa.”, 2002, 259 p. Acesso em <[www.bibliotecadigital.unicamp.br](http://www.bibliotecadigital.unicamp.br).> Acesso em 06 dez. 2012

COLEMAN, James: “Social capital and the creation of human capital” in Halsey, Lauder, Brown & Wells (eds.) *Education, Culture, Economy Society* Oxford University Press, Oxford, 1997.

\_\_\_\_\_. PETTIGREW Thomas F., SEWELL William H., PULLUM Thomas W.; *Inequality: A reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*; Review American Journal of Sociology, Volume 78, Issue 6, 1973. Disponível em: <<http://links.jstor.org/sici?sici=0002960228197305%2978%3C1523%3A%3E2.O.C0%3B2-D>> Acesso em 06 dez. 2012

CRESO, Franco; Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; O SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios; Espaço Aberto; Revista Brasileira de Educação; Maio/Jun/Jul/Ago 2001 Nº 17.P.127-133.

DYE, Thomas R. Understanding public policy/ Thomas R. Dye – 14 th ed.; 1-Political planning – United States.2.United States – Politic and government. 3. Policy sciences. I. Title JK468.P64D95 2013.

DINIZ, Eli. “Governabilidade, Democracia e Reforma do Estado: Os Desafios da Construção de uma Nova Ordem no Brasil dos Anos 90”. In: *DADOS – Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, volume 38, nº 3, 1995. pp. 385-415.

FARAH, Marta F. S. Disseminação de inovações e políticas públicas e espaço local. *Revista Organizações e Sociedade*, v. 15, n. 45. abr./jun., 2008.

\_\_\_\_\_. BARBOZA, H. B; *Novas Experiências de Gestão Pública e Cidadania*. ed. 2000. Rio de Janeiro:: Editora FGV.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. 2005, Idéias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*.

\_\_\_\_\_. A política da Avaliação de políticas Públicas, Fundação Vitae; RBCS, Vol.20, nº59, outubro/2006.

FERRER, Guillermo. Sistemas de Evaluación de Aprendizajes em America Latina: Balance y Desafios; ( Documentos PREAL, 1ª Ed), Março. 2006. Disponível em: < <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/Ferrer.pdf> > Acesso em: 12 jan.2014

FLEURY, S. *Estado sem cidadãos: seguridade social na América Latina* [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1994. 252 p. ISBN 85-85676-06-X. Available from SciELO Books. Disponível em <<http://books.scielo.org>>.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. Planejamento de políticas públicas. n.21. 2000. Disponível em: < <http://www.en.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/viewFile/89/158>>. Acesso em 03 mar.2013

\_\_\_\_\_. Governança pública e sustentabilidade socioambiental no campo? Estudos Sociedade e Agricultura (UFRJ), v. 18, p. 261-287, 2010.

FREITAS, D. N. T. . Arranjos institucionais e regulação da educação obrigatória no Brasil. In: X Encontro de Pesquisa em Educação da Anped Centro Oeste: Desafios da produção e divulgação do conhecimento, 2010, Uberlândia. X Encontro de Pesquisa em Educação da ANPEd Centro Oeste. Uberlândia: UFU, 2010. p. 01-11.

FORQUIN, Jean Claude: *Sociologia da educação: Dez anos de pesquisas*, Ed. Vozes, 1993, Petrópolis.

GAJARDO, Marcela. Reformas Educativas na América Latina. Balanço de Uma Década. Santiago, Washington: PREAL, 1999. n.15, Março.2000. Disponível em <WWW.preal.cl.> Acesso em 30 abr. 2013.

GÓMEZ, Roberto R . *Universidad Nacional Autónoma de México*, Estudo sobre os Acordos desenvolvidos na América Latina, 1997. Disponível em:  
<[http://members.tripod.com/~Roberto\\_Rodriguez/MERCOSUR.htm](http://members.tripod.com/~Roberto_Rodriguez/MERCOSUR.htm)> Acesso em: 02 jan. 2014

HOWLETT, Michael; RAMESH, M; PERL, Anthony; Política Pública: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integradora. Tradução técnica Francisco G.Heidemann, 2013, Rio de Janeiro, Elsevier.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira . Boletim de Estudos Educacionais do Inep. Brasília, ano 1, n. 1, 2011; *Relatórios Bianuais do Saeb de 1995 a 2011*. Brasília. DF. Disponível em: <[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>. Acesso em: 03 nov.2013

\_\_\_\_\_. Relatório Nacional Saeb 2001 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília; 115p. Disponível em:  
<<http://www.inep.gov.br/pesquisa/publicacoes>> Acesso em: 03 nov.2013

\_\_\_\_\_. 2002. Lourenço Filho. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*, nº 95, julho/setembro 1964. Disponível em; <<http://www.inep.gov.br>>

\_\_\_\_\_. Relatório Nacional Saeb 2002 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto. 138p. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/publicacoes>> Acesso em: 03 nov.2013

\_\_\_\_\_. Relatório Nacional Saeb 2003 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto, 2006. 266p. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/publicacoes>> Acesso em: 03 nov.2013

\_\_\_\_\_. Relatório Nacional Saeb 2004 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto, 109p. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/publicacoes>> Acesso em: 06 nov.2013

\_\_\_\_\_. Relatório Nacional Saeb 2005 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto. 179p. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/publicacoes>> Acesso em: 05 nov.2013

\_\_\_\_\_. Relatório Nacional Saeb 2006 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília : O Instituto. 213p. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/publicacoes>> Acesso em: 05 nov.2013

\_\_\_\_\_. Relatório Nacional Saeb 2007 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília : O Instituto. 256p. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/publicacoes>> Acesso em: 03 nov.2013

\_\_\_\_\_. Relatório Nacional Saeb 2008 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto. 255p. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/publicacoes>> Acesso em: 05 nov.2013

\_\_\_\_\_. Relatório Nacional Saeb 2009 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto. 330p. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/publicacoes>> Acesso em: 05 nov.2013

\_\_\_\_\_. Brasília, ano 1, n. 1, 2009. *Relatórios Bianuais do Saeb de 1995 a 2007*. Brasília. Disponível em: <[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)> Acesso em: 05 nov.2013

\_\_\_\_\_. Brasília, ano 1, n. 1, 2009. *Relatórios da Prova Brasil e do Ideb, 2005 e 2007*. Brasília. Disponível em: <[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>. Acesso em: 05 nov.2013

\_\_\_\_\_. Brasília, ano 1, n. 1, 2009. Relatório Nacional Saeb 2000 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília : O Instituto, 2001. 73p. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/publicacoes>> Acesso em: 05 nov.2013

\_\_\_\_\_. Prova Brasil e Saeb, Edição 2011; Disponível em:  
< <http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/prova-brasil-e-saeb>>  
Acesso em: 18 nov.2013

\_\_\_\_\_. DAEB/MEC – Diretoria de Avaliação da Educação Básica; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais; Ministério da Educação e do Desporto Renovação do Sistema de Avaliação da Educação Básica. Brasília. Disponível em <[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>. Acesso em: 03 nov.2013

IPEA . Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Sociedade e economia: estratégias de crescimento e desenvolvimento / organizadores: João Sicsú, Armando Castelar. – Brasília : Ipea, 2009.

INEE- *Uma Década de Evaluación. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. 1ª Ed.2012. México. D.F. Informes telemáticos 169 p.

\_\_\_\_\_. *Panorama Educativo de México: indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Basica y Media Superior*. Indicativos educativos. 2012. Primeira Edição, 2013.p.3-575.

KRAWCZYK Nora; Campos, M. Maria; Haddad; Cenário Latino Americano no Limar do Século XXI Campinas: Autores Associados, 2000, 140p. Caderno de Pesquisa, nº111, dezembro /2000. Disponível em:

< <http://www.scielo.br/pdf/cp/n111/n111a12.pdf>> Acesso em 03 jan.2013

\_\_\_\_\_. VIEIRA, Vera. L. Homegeneidade e Heterogeneidade nos sistemas Educacionais: Argentina, Brasil, Chile e México. *Cadernos de Pesquisa*, v.36, n.129, p.673-704,set/dez. 2006. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0936129.pdf>> Acesso em 04 dez.2013

LLECE Laboratório Latino Americano de Avaliação da Qualidade Educacional. *Primer Estudio Internacional Comparativo*. UNESCO/OREALC – 1998 ( OREALC), 1997.

LOCKHEED, M;Hanushek, E. *CONCEPTS OF EDUCATION: efficiency and effectiveness Education and Employment Division. Population and Human Resources Department The World Bank*. 1994. Disponível em:

<[http://www.wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/IW3P/IB/1994/03/01/000009265\\_3961005235512/Rendered/PDF/multi\\_page.pdf](http://www.wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/IW3P/IB/1994/03/01/000009265_3961005235512/Rendered/PDF/multi_page.pdf)> Acesso em: 03mar.2014

\_\_\_\_\_. Departamento de Desenvolvimento Humano do Banco Mundial. Texto apresentado no Seminário organizado pela Secretaria de Estado da Educação. São Paulo, 26-28 de fevereiro, 1996 Disponível em:

<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1190/1190.pdf>> Acesso em: 03mar.2014

\_\_\_\_\_. Levin,M.Henry, Effective schools in developing countries. 1991, *Education and Employment Division. Population and Human Resources Department The World Bank*, Disponível em:

<[http://www.wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/IW3P/IB/1991/06/01/000009265\\_3961002213218/Rendered/PDF/multi\\_page.pdf](http://www.wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/IW3P/IB/1991/06/01/000009265_3961002213218/Rendered/PDF/multi_page.pdf)> Acesso em: 03mar.2014

\_\_\_\_\_.The Craft of Education Assessment: Does Participating in International and Regional Assessments Build Assessment Capacity in Developing Countries?. An IndependentEvaluation of IEA’s Program on the Assessment of Student Achievement (PASA). March 23, 2010. Disponível em:

<[http://www.iea.nl/fileadmin/user\\_upload/Publications/Electronic\\_versions/Lockheed\\_PASA\\_evaluation.pdf](http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/Lockheed_PASA_evaluation.pdf)> Acesso em: 04 mar.2014

MARINS,P.L. Mercosul e a Disseminação Internacional de Políticas Públicas; Cadernos Gestão Pública e Cidadania / v. 16, n. 58 . São Paulo: 2011. Disponível em:  
< <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cgpc/article/view/3567/2252>> Acesso em: 15 out. 2013

\_\_\_\_\_In: ROSE, Richard. What is lesson-drawing? *Journal of Public Policy*, v. 11, n. 1, Lesson-drawing across nations (Jan.-Mar., 1991), p. 3-30. Cambridge University Press. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/4007336>.

\_\_\_\_\_In;RADAELLI. Claudio M. Policy transfer in the European Union: institutional isomorphism as a source of legitimacy. *Governance*, v. 13, Issue 1, p. 25-43, 2000.

\_\_\_\_\_In:SIMMONS, Beth; DOBBIN, Frank; GARRETT, Geoffrey. Introduction: The international diffusion of liberalism. *International Organization*, v. 60, n. 4, Cambridge University Press, 2006.

MARTINS, M. D. (Org.) . O Banco Mundial e a Terra: ofensiva e resistência na América Latina, África e Ásia. 1ª. ed. São Paulo: Viramundo, 2004. v. 1. 223 p.

MEDVEDEFF, M; Oliveira, C.A.Lopes, O Brasil e o Banco Mundial: As relações e os investimentos do Banco Mundial com o Brasil durante o mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002),2011. Disponível em:  
< [www.ppgri.uerj.br/form/Matheus\\_Medvedeff.pdf](http://www.ppgri.uerj.br/form/Matheus_Medvedeff.pdf)> Acesso em: 02 mar.2014

MELO, Marcus André; Estado, governo e políticas públicas, in S. Miceli (org.), *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)* [vol. 3: *Ciência política*], São Paulo/Brasília, Sumaré/Anpocs/Capes, pp. 59-100; 1999.

\_\_\_\_\_A POLÍTICA DA AÇÃO REGULATÓRIA: responsabilização, credibilidade e delegação; REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS *RBCS* Vol16; nº46 junho/2001. Disponível em:  
< <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v16n46/a03v1646.pdf>> Acesso em janeiro de 2012.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Presidencia de La Nación Argentina. Diniece. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Disponível em: <<http://diniece.me.gov.ar>> Acesso em: 20 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto Nacional n.165 de 2001 aprova a estrutura organizacional do Ministério da Educação Nacional. Disponível na página do governo argentino: [http://diniece.me.gov.ar/content/section/1/6/lang,es\\_AR/](http://diniece.me.gov.ar/content/section/1/6/lang,es_AR/) Acesso em: 20 dez. 2013..

\_\_\_\_\_.DINIECE.Resultados ONE. Disponível em:

<[http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/evaluacion\\_educativa/nacionales/resultados/Resultados%20Censo%20ONE%202010.pdf](http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/evaluacion_educativa/nacionales/resultados/Resultados%20Censo%20ONE%202010.pdf)> Acesso em: 20 dez. 2013

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. República Federativa do Brasil. Brasília: MEC, 2008. <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 dez. 2012

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Geografia da educação brasileira*. Brasília: Inep, 2002.

\_\_\_\_\_. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e na Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012, que instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC. Disponível em: <<http://pautasagendasocivil.blogspot.com.br/2013/06/portaria-mec-sobre-o-sistema-de.html>> acesso em 06 nov.2011

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.126p.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº. 4, de 29 de janeiro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 30 dez. 1998a.

\_\_\_\_\_. Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE) Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>

\_\_\_\_\_. Decreto no. 6 094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre o estabelecimento do plano de Metas compromisso Todos pela Educação. Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005; Art. 1º Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. PDE : Plano de Desenvolvimento da Educação : SAEB : ensino médio : matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília : MEC, SEB; Inep, 2008.127 p. : il.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação. Brasília. MEC,2010.

< [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107)>.

\_\_\_\_\_. Resolução CEB/CNE nº 7, art. 30 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de 14 de dezembro de 2010.

\_\_\_\_\_. Portaria MEC nº 482, de 7 de junho de 2013 Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB

\_\_\_\_\_.Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, V134, N. 248, 23 dez.1996. Seção I,p.27834-27841.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 187 de 13 de março de 2013. Dispõe sobre a recomposição da Câmara de Educação Básica e da Câmara de Educação Superior que integram o Conselho Nacional de Educação

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 4 de 29 de janeiro de 1968. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 30 dez. 1998a.

\_\_\_\_\_.Plano Nacional de Educação. Brasília. MEC, 2010. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107) >

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Gobierno de Chile. Santiago: Ministerio de Educación, 2008. <<http://www.mineduc.cl>> Acesso em: 18 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Sistema de evaluación de progreso em el aprendizaje. Santiago. Chile. Disponível em: <<http://mideuc.cl/quienes-somos/proyectos/sepa/>>. Acesso em: 05 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. *Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educacion Escolar*. Disponível em: <<http://www.agenciaeducacion.cl>>

\_\_\_\_\_. SIMCE. Unidad de Currículum y Evaluación. Disponível em: <[www.curriculumnacional.cl](http://www.curriculumnacional.cl)>

\_\_\_\_\_. SIMCE . *Sistema de Medición de La Calidad de La educación*. Disponível em: <[www.simce.cl](http://www.simce.cl)>

OBSERVATÓRIO DE LA EDUCACIÓN IBEROAMERICANA. Organización de Estados Iberoamericanos. Madrid: OEI, 2008.

Disponível em: <[http://www.oei.es/observatorio/sen\\_legislacion.htm](http://www.oei.es/observatorio/sen_legislacion.htm)> Acesso em: 02 jan. 2013.

OLIVEIRA, Ramon .O LEGADO DA CEPAL À EDUCAÇÃO NOS ANOS 90; UFP; Brasil;2002; Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/Oliveira.PDF>> Acesso em 04 out.2013

OREALC/UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe *Santiago*; El derecho a Una Educación de Calidad Para Todos en América Latina y el Caribe; REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2007;Vol. 5, No. 3. Disponível em: <<http://www.rinace.net/reice>>

UNESCO; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; Management of Social Transformations Impreso no Brasil; BR/2006/PI/H/19;2006; Disponível em: <<http://www.ibe.unesco.org>>

\_\_\_\_\_. Educação para Todos : o compromisso de DAKAR. Brasília. UNESCO, CONSED. Ação Educativa. 2ª Ed. 2001. 70p.

\_\_\_\_\_. Fundamentos da Nova Educação. Série Educação. V5. Cadernus Unesco. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129766por.pdf> > Acesso em: 04 jul.2013

\_\_\_\_\_. Word Education. Dakar, Senegal, 26-28 April, 2000. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117e.pdf> > Acesso em: 04 jul.2013

ONU. Organização das nações Unidas. XIV Reunião do Conselho Regional de Planejamento. Disponível em: < <http://www.onu.org.br/paises-da-america-latina-afirmam-em-reuniao-da-onu-planejamento-e-fundamental-para-agenda-pos-2015> >

RAMÍREZ, María José. *El SIMCE em el contexto de La ley de Aseguramiento de La calidad de La educación: Opciones para mejorar nuestro sistema de evaluación*. Estudios Públicos, 123. Inverno de 2011. Disponível em:  
<[http://www.cepchile.cl/dms/archivo\\_4948\\_3030/rev123\\_MJRamirez.pdf](http://www.cepchile.cl/dms/archivo_4948_3030/rev123_MJRamirez.pdf)>. Acesso em: 05 jan.2014.

SANDER, B; Educação na América Latina: Identidade e globalização Educação, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 157-165, maio/ago. 2008. Disponível em: <[www.scielo.com.br](http://www.scielo.com.br) > Acesso em: 04 jan.2013

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*. Porto Alegre, n. 16, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45, 2006. Disponível em: <[www.scielo.com.br](http://www.scielo.com.br)> Acesso em: 04 jan.2013

SUGIYAMA, Natasha Borges (2004). Political incentives, ideology and social networks: the diffusion of social policy in Brazil. Paper delivered at the 2004 Meeting of the Latin American Studies Association. Las Vegas, Nevada, October 7-9, 2004.

\_\_\_\_\_. Ideology Social Networks: The Politics of Social Policy Diffusion in Brazil; Dissertation Presented to the Faculty of the Graduate School of The University of Texas at Austin in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of; Doctor of Philosophy; The University of Texas at Austin August, 2006

\_\_\_\_\_. In: Collier, David, and Richard E. Messick. 1975. Prerequisites versus Diffusion: Testing Alternative Explanations of Social Security Adoption. *American Political Science Review*, 69(4), 1299-1315.

\_\_\_\_\_. In: EVERETT, Rogers, M. 2003. *Diffusion of Innovations* (5th Ed.). New York: Free Press

TOURAINE, Alain. *Crítica da modernidade*. Tradução de Elia Ferreira Edel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 431p.

UNESCO; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; Management of Social Transformations Impresso no Brasil; BR/2006/PI/H/19; 2006; Disponível em: <<http://www.ibe.unesco.org>> Acesso em: 02 jun.2013

\_\_\_\_\_. Educação de Qualidade Para Todos: um assunto de direitos humanos Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150585por.pdf>> Acesso em: 15 dez.2012

\_\_\_\_\_. Educação para Todos: o compromisso de Dacar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509portb.pdf>> Acesso em: 15 dez.2012

\_\_\_\_\_. Brazil. World Data on Education. UNESCO-International Bureau of Education. January 9, 2007. Disponível em: <<http://www.ibe.unesco.org/>> Acesso em: 15 dez.2012

WERLE, Flavia Obino Corrêa Ensaio: Políticas de Avaliação em Larga Escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. *aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011

WORD BANK. The International Bank for Reconstruction and Developmente / The Word Bank . A User's Guide to Poverty and Social Impact Analsi, 2003. Disponível em: <[http://siteresources.worldbank.org/INTPSIA/Resources/490023-1121114603600/12685\\_PSIUsersGuide\\_Complete.pdf](http://siteresources.worldbank.org/INTPSIA/Resources/490023-1121114603600/12685_PSIUsersGuide_Complete.pdf)> Acesso em 25 jun.2013

ZIBAS, Dagmar. A reforma do ensino médio no Chile: Vitrine para a América Latina? Cadernos de Pesquisa, n. 115, março. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a10n115>>. Acesso em: 03/01/2014.

ZORRILLA, Margarita F, .(organizador) *La evaluación de la educación básica em Mexico 1990 - 2000, una mirada a contraluz*. Universidad Autónoma de Aguascalientes, primeira Ed. Impresso em México.2004. p.19-521