

Unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Câmpus de Marília – SP

CHELSEA MARIA DE CAMPOS MARTINS

ARGENTINA E BRASIL: uma análise comparativa do
Sistema Nacional de Avaliação

Marília – SP

2023

CHELSEA MARIA DE CAMPOS MARTINS

ARGENTINA E BRASIL: uma análise comparativa do Sistema Nacional de Avaliação

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão

Marília – SP

2023

M386a	Martins, Chelsea Maria de Campos Argentina e Brasil : uma análise comparativa do Sistema Nacional de Avaliação / Chelsea Maria de Campos Martins. -- Marília, 2023 140 p. : il., tabs. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientadora: Carlos da Fonseca Brandão 1. Educação Comparada. 2. Sistema Nacional de Ensino. 3. Sistema Nacional de Avaliação. 4. SAEB. 5. ONE/APRENDER. I. Título.
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: ARGENTINA E BRASIL: uma análise comparativa do Sistema Nacional de Avaliação

AUTORA: CHELSEA MARIA DE CAMPOS MARTINS

ORIENTADOR: CARLOS DA FONSECA BRANDÃO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em Educação, pela Comissão Examinadora:

Prof(a). Dr(a). CARLOS DA FONSECA BRANDÃO (Participação Presencial)
Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / Unesp, Faculdade de Ciências e Letras, Assis

Prof(a). Dr(a). IONE DA SILVA CUNHA NOGUEIRA (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas

Profa. Dra. ANDRÉIA MELANDA CHIRINEA (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Universidade do Sagrado Coração, Bauru

Prof(a). Dr(a). TÂNIA SUELY ANTONELLI MARCELINO BRABO (Participação Virtual)
Departamento de Administração e Supervisão Escolar / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Prof(a). Dr(a). ALONSO BEZERRA DE CARVALHO (Participação Virtual)
Departamento de Didática / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Marília, 18 de abril de 2023

Prof(a). Dr(a). Henrique Tahan Novaes
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Ao Adelmo Martins de Carvalho (*in memoriam*)

Sogro, amado amigo, que sempre incentivou meu estudo e me apoiou durante a trajetória
desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, em seu todo institucional, aos professores pela formação acadêmica e aos funcionários da Seção de Pós-Graduação pelo respeito com que sempre me trataram.

Ao meu orientador Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão, pela confiança, disponibilidade e parceria ao longo de todo o processo de pesquisa e, principalmente, por sua sensibilidade nos momentos mais difíceis.

Aos docentes Prof. Dr. Julio Cesar Torres e Dr. Paulo Cesar Cedran, pelas críticas e sugestões dadas no exame de qualificação. Ao Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão agradeço, também, pelas orientações feitas, posteriormente ao referido exame, como meu orientador.

Aos docentes Prof.^a Dr.^a Tânia Suely Antonelli Brabo, Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho, Prof.^a Dr.^a Ione da Silva Cunha Nogueira e Prof.^a Dr.^a Andréia Melanda Chirinéia, pelos conhecimentos compartilhados durante a banca de defesa.

Aos membros do grupo de estudos Coletivo de Pesquisadores em Políticas Educacionais (COPPE), pela amizade, pelo estudo, pelo incentivo e pelos vários momentos de diálogo, que clarearam boa parte do caminho a ser percorrido para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao amigo Antonio Netto Junior pela leitura cuidadosa das versões e por suas importantes observações e sugestões.

À minha família, Marcio Martins, Matheus de Campos Martins, Vitória de Paula Eduardo Cucolicchio, Kenia Maria de Campos, Vanessa Talita de Campos e Manuela de Campos Catozichi pelo apoio e pela torcida de sempre!

Assim como o médico deve conhecer a anatomia e o relacionamento das diferentes partes do corpo entre si, assim deve o especialista em Educação Comparada conhecer a constituição interna do sistema educacional e saber de que modo as alterações numa parte afetarão outra (BEREDAY, 1972).

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo comparar os pontos de convergências e de divergências entre o Sistema Nacional de Avaliação, em larga escala da educação básica – da Argentina avaliação ONE/APRENDER e do Brasil Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, no período entre 1990 e 2021. Adotou-se o procedimento metodológico de Educação Comparada das quatro etapas (descrição, interpretação, justaposição e comparação) de Bereday e, para melhor compreensão das categorias comparadas elencadas – *início, objetivo, público-alvo, participação, área do conhecimento avaliada, critério, devolutiva, responsável, elaboração da avaliação e site da avaliação nacional* – aplicou-se o quadro de Berg-Schlosser na comparação simultânea. Os resultados, em ambos os países, são respaldados por legislações quanto à sistematização dessa avaliação, bem como a responsabilidade principal, a respeito do Sistema Nacional de Avaliação, cabe ao órgão máximo da educação – para a Argentina é o Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia e para o Brasil é Ministério da Educação. Por fim, constatamos que os Sistemas Nacionais de Avaliação são sistemas mais semelhantes (convergentes) e com resultados semelhantes, embora contendo semelhanças significativas, não se pode dizer que existe igualdade no contexto da política avaliativa em larga escala entre a Argentina e o Brasil.

Palavras-chave: Educação Comparada. Sistema Nacional de Ensino. Sistema Nacional de Avaliação. SAEB. ONE/APRENDER.

ABSTRACT

This research has the purpose to compare the points of convergence and divergence between the National Education Assessment System, on a large scale of basic education – in Argentina, the ONE/APRENDER and in Brazil, the National Basic Education Assessment System, between 1990 and 2021. Utilizing the procedure methodological of Comparative Education of the four stages (description, interpretation, juxtaposition, and comparison) of Bereday and, for a better understanding of the listed compared categories - *beginning, objective, stakeholders, participation, area of knowledge evaluated, criterion, feedback, person in charge, elaboration of the evaluation and website of the national evaluation* – the Berg-Schlosser framework was applied in the simultaneous comparison. The results, in both countries, are supported by legislation regarding the systematization of this evaluation, as well as the main responsibility, regarding the National Evaluation System, lies with the highest education body - for Argentina it is the Ministry of Education, Science and Technology and for Brazil it is the Ministry of Education. Finally, we found that the National Assessment Systems are more similar (convergent) systems and with similar results, although containing significant similarities, it cannot be said that there is equality in the context of the large-scale assessment policy between Argentina and Brazil.

Keywords: Comparative Education. National system of Education. National Education Assessment System. SAEB. ONE/APRENDER.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Esquema-resumo da periodização, organizado por Ferreira (2008) para a Educação Comparada.....	27
Quadro 2 – Estrutura da configuração.....	32
Quadro 3 – Análise de estudos de caso comparados.....	40
Quadro 4 – Quadro Sintético de Aplicação do SAEB 2021	96
Quadro 5 – Sistema Nacional de Avaliação: trajetória histórica do SAEB	98
Quadro 6 – Dados demográficos e políticos da Argentina e Brasil (2021).....	107
QUADRO 7 – Sistema Nacional de Educação	109
Quadro 8 – Organização do Sistema Nacional de Educação	111
Quadro 9 – Escolaridade obrigatória.....	111
Quadro 10 – Sistematização da Avaliação Nacional	113
Quadro 11 – Sistema Nacional de Avaliação: categorias de comparação	113
Quadro 12 – Análise de estudos de caso comparados.....	115

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Mapa das comunidades discursivas da educação comparada.....	30
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cubo de Bray e Thomas.....	39
Figura 2 – Etapas da análise comparativa de Bereday	41
Figura 3 – Estrutura Acadêmica organizada por Duro e Perazza.....	51
Figura 4 – Estrutura Acadêmica – Educação Primária e Secundária	52
Figura 5 – Panorama geral da ONE GERAL	57
Figura 6 – Anos e áreas avaliadas	62
Figura 7 – Participação da Argentina nas edições do Pisa	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APRENDER	Dispositivo Nacional de Avaliação de Aprendizagem
BASis	Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento.
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEIP-H	Núcleo de Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares – Histórica
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COPPE	Coletivo de Pesquisadores em Políticas Educacionais
DiNIECE	Dirección Nacional de Información y Evaluación la Calidad
EC	Educação Comparada
EDURURAL	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro
EFAS	Educadores das Escolas Família Agrícola
EGB	Educação Geral Básica
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERCE	Estudo Regional Comparativo e Explicativo
FCC	Fundação Carlos Chagas
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação
FUNDEF	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

GIZ	Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEA	Associação Internacional para a Avaliação do Desempenho Educacional
IICA	Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura
IGN	Instituto Geográfico Nacional
INDEC	Instituto Nacional de Estadística y Censos da República Argentina
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INET	Instituto Nacional de Educação Tecnológica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEN	Lei de Educação Nacional
LFE	Lei Federal de Educação
LLECE	Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação
MEC	Ministério da Educação
MEN	Ministério da Educação da Nação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
NAP	Núcleo de Aprendizagem Prioritário
NEP	Núcleo de Educação Popular Paulo Freire
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONE	Operação Nacional de Avaliação
OREALC	Escritório Regional de Educação na América Latina e Caribe
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações para o Desenvolvimento
PRC	Testes Referenciados por critérios
PSE	Plano Social Educativo
RBEC	Revista Brasileira de Educação Comparada
Red ESTRADO	Rede Latino-Americana de estudos sobre o trabalho docente
REFCEE	Rede Federal de Avaliação da Qualidade e Equidade Educacional
RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEP	Sistema Nacional de Avaliação das Escolas Públicas de 1º Grau
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
Sealf	Secretaria de Alfabetização
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEDUC/SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SE	Secretaria Executiva
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINEC	Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFCE	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNC	Universidade Nacional de Córdoba
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: EDUCAÇÃO COMPARADA	21
2.1 EDUCAÇÃO COMPARADA: EVOLUÇÃO HISTÓRICA	22
2.2 EDUCAÇÃO COMPARADA: NO BRASIL	34
2.3 EDUCAÇÃO COMPARADA: REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA	37
3 REPÚBLICA ARGENTINA	43
3.1 ARGENTINA: CENÁRIO SOCIOPOLÍTICO	43
3.2 SISTEMA EDUCACIONAL NACIONAL ARGENTINO	46
3.3 SISTEMA DE AVALIAÇÃO NACIONAL ARGENTINO	55
3.4 POLÍTICA PÚBLICA DE AVALIAÇÃO NACIONAL NA ARGENTINA – REVISÃO DE LITERATURA	65
4 REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL	74
4.1 BRASIL: CENÁRIO SOCIOPOLÍTICO	74
4.2 SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BRASILEIRO	76
4.3 SISTEMA DE AVALIAÇÃO NACIONAL BRASILEIRO	85
4.4 POLÍTICA PÚBLICA DE AVALIAÇÃO NACIONAL NO BRASIL: REVISÃO DE LITERATURA	99
5 ARGENTINA E BRASIL: PONTOS DE Convergências e divergências.....	107
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS	121
ANEXOS	136
ANEXO A – SAEB DE 2019.....	137
APÊNDICES	138
APÊNDICE A – PRODUÇÕES ACADÊMICAS DO CATÁLOGO CAPES	139

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem origem nas reuniões do grupo de pesquisa “Coletivo de Pesquisadores em Políticas Educacionais” (COPPE), instituído na Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de Marília-SP, com proposta de realizar estudos sobre políticas educacionais, estruturas e sistemas educacionais, fazendo uso do referencial teórico e metodológico proveniente dos estudos e pesquisas de Educação Comparada (EC), considerando todos os níveis e modalidades educacionais, tanto em nível nacional quanto em nível internacional.

Sincronicamente, tem relação direta com a minha trajetória profissional na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC/SP)¹, iniciada em 1988, como professora de educação básica, vivenciando substituições na função de diretora de escola, a partir de 2008, no cargo de supervisora de ensino².

A conquista deste cargo oportunizou exercer a função de corresponsável da coordenação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), na Diretoria de Ensino da Região de Taquaritinga, na etapa de organização do processo de aplicação da prova. À vista disso, sendo beneficiada com as participações em orientações técnicas da SEDUC/SP, fornecendo mais subsídios sobre o sistema avaliativo.

Consequentemente, o conhecimento adquirido na escola pública, durante o tempo trabalhado nas diferentes funções do magistério, tanto as de professora como a de diretora, corroboraram para o desenvolvimento de perfil de supervisor de ensino que se apossa efetivamente da compreensão do sistema de ensino público paulista. Em especial, a questão da avaliação, interna ou externa, por representar substancialmente o resultado do trabalho pedagógico.

Desde 2001, concomitante com o trabalho de supervisora de ensino na SEDUC/SP, mantenho, em continuidade, o contato com a gestão em sala de aula. Uma vez que ministro aulas no ensino superior. Consequentemente esta práxis contribui substancialmente com a formação profissional e, da mesma forma, com a de pesquisadora.

Portanto, considero que o percurso histórico profissional colaborou para a pesquisa desenvolvida no mestrado (MARTINS, 2001), porque analisei a avaliação no campo micro,

¹ Nova sigla, conforme Resolução SE 18, 2 de maio de 2019, que dispõe sobre o siglário utilizado, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, pelas unidades que compõem a sua nova estrutura organizacional, e dá providências correlatas.

² Na carreira do magistério o supervisor de ensino representa o último cargo proveniente de concurso público, de provas e títulos, para nomeação, conforme Lei Complementar nº 836 de 30 de dezembro de 1997.

sobre a questão do Programa de Correção de Fluxos no contexto do Regime de Progressão Continuada da Rede Pública Estadual Paulista. A análise evidenciou que um programa deste porte demandava intenso período de discussões entre os profissionais da educação e a necessidade de realização de novos estudos na busca de sanar os pontos de fragilidades e as consequências desta política, por meio de constantes investigações, discussões, debates e avaliações para redirecionar a educação pública.

A dedicação ao ensino superior me proporcionou a entrada, em 2018, na condição de avaliadora do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASIS)³, na qual a função primordial é a avaliação institucional externa nos cursos de graduação junto ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), dessa maneira, ampliando o conhecimento das políticas educacionais.

Nesta trajetória iniciada na experiência do cotidiano profissional, na pesquisa de mestrado e nas reflexões de leituras sobre Educação Comparada (EC) – efetuadas junto ao grupo COPPE, deram-me condições de elaboração da proposta para esta pesquisa de doutorado, no contexto das políticas educacionais – campo macro de avaliação, a partir da questão norteadora: “Quais são os pontos de convergências e de divergências entre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica da Argentina e do Brasil?”.

A pesquisa originou-se dessa proposta sobre o sistema nacional avaliação externa em larga escala, adotamos o referencial teórico da Educação Comparada (EC) para a análise dessa política pública de avaliação.

Vamos referenciar as pesquisas concluídas (tese e dissertação) defendidas pelos membros do grupo de pesquisa COPPE, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Unesp, Câmpus de Marília/SP, uma vez que consideramos significativo anunciar as diferentes produções acadêmicas recentes sobre EC.

Graziela Cristina de Oliveira Holmo (2020) defendeu a dissertação “A educação infantil no Brasil: uma análise comparativa da base nacional comum curricular e das indicações para o currículo da infância na Itália”, o estudo investigou o conhecimento dos aspectos legais da educação infantil a partir da análise comparativa da documentação brasileira e italiana.

Em 2021, Nathália Delgado Bueno da Silva desenvolveu a tese intitulada “Programas de excelência na Pós-graduação em Educação: modelos em análise”, cujo objetivo foi a análise

³ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é o responsável pela seleção de professores e pelo cadastro nacional destes profissionais (avaliadores) para realizar as avaliações *in loco* nos estabelecimentos de ensino da educação superior.

comparativa do modelo de pós-graduação *stricto sensu* considerado de excelência pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (SILVA, 2021).

A dissertação “Avaliações externas em larga escala na escola/educação básica: estudo comparado entre as propostas de Brasil e Portugal” de Michele de Lourdes Alves Madureira (2022) investigou o estudo comparado da proposta sobre avaliações externas em larga escala nas escolas de educação básica do Brasil e de Portugal, como público-alvo a faixa etária entre 6 e 14 anos.

A dissertação subsequente foi “Gestão democrática da escola pública: estudo comparado entre Brasil e Portugal” da pesquisadora Mariana Aparecida de Almeida Laurentino (2022), por meio do estudo comparado analisou a literatura e os documentos escolares de cada país sobre a questão da gestão democrática da escola pública.

Em 2022, Fernanda Gonçalves Gomes apresentou a dissertação “Um estudo comparativo dos programas para alfabetização: ‘Programa Ler e Escrever’ e ‘Programa para Alfabetização na Idade Certa’”. A pesquisa abrange a comparação de programas destinados à melhoria dos índices de alfabetização dos estados brasileiros, São Paulo e Ceará (GOMES, 2022).

Flávia Oliveira de Assis Lourenço, em 2022, defendeu a dissertação “Análise comparativa luso-brasileira de formação continuada de professores: Programa Nacional de Ensino de Português e Programa Letra e Vida”. Este estudo analisou, comparativamente, os dois programas de formação para professores alfabetizadores (LOURENÇO, 2022).

Beatriz Ribeiro Peixoto (2023) com a dissertação “SAEB e SIMCE: uma análise comparada dos sistemas de avaliação nacional da educação básica do Brasil e do Chile” comparou os sistemas avaliativos em larga escala do Brasil e do Chile.

A última pesquisa vinculada ao COPPE⁴ concluída foi de Gabriel Pereira do Amaral (2023) com a dissertação “Análise comparativa entre a língua brasileira de sinais e a língua gestual portuguesa” na qual comparou as siglas de língua de sinais brasileira e portuguesa.

Em nosso estudo realizamos revisão sistemática de pesquisa no Catálogo de Teses & Dissertações da Capes a partir dos termos: “avaliação”, “educação básica”, “análise comparativa”, “políticas públicas”, “avaliação nacional”, “Brasil e Argentina”, entre os anos de 2017 e 2022, para a localização dos trabalhos acadêmicos (dissertação e tese), que usufruíram como foco de estudo comparado sobre o sistema nacional de avaliação entre estes países.

⁴ No COPPE temos ainda outras pesquisas em desenvolvimento sobre EC sendo realizadas pelos membros do grupo de estudo.

Contudo, por um lado, não foi identificado no Catálogo da Capes estudo comparativo correspondente a nossa proposta de abordagem (Sistema Nacional de Avaliação), confirmando a representação do nosso estudo, em mais uma contribuição nas discussões acadêmicas junto à composição do projeto guarda-chuva de EC do COPPE.

Em contrapartida, por outro lado, incluímos o resultado da investigação no Catálogo da Capes, com o intuito de adicionar os estudos comparados e analisados entre Brasil e Argentina, mesmo não sendo a mesma temática (Sistema Nacional de Avaliação), ainda assim os destacamos por constituir o arcabouço sobre pesquisas entre esses países.

Assim, a revisão sistemática no Catálogo da Capes, que resultou em quinze produções acadêmicas com estudos diversificados entre a Argentina e o Brasil (APÊNDICE A), referindo-se aos temas: Educação Infantil, Formação Inicial e Continuada, Financiamento da Educação Básica, Políticas Públicas para Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Física, Cinema Educativo, Evasão Escolar, Serviço Social, Educação Popular, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), Ensino Superior, Extensão Universitária e Internalização da Pós-Graduação.

A seguir, apresentamos, sucintamente, as dissertações e teses do Catálogo da Capes que integram essa revisão de produções acadêmicas.

Nos estudos sobre a Educação Infantil, o primeiro estudo é de Bruscato (2017) sobre as políticas educacionais, para crianças até 5 anos, realizada nos países Brasil, Argentina e Uruguai. O segundo estudo é de Freitas (2020) sobre o conhecimento infância-educação com base na hermenêutica de Paul Ricoeur.

Costa (2017) analisou as teses e dissertações, entre os anos de 2010 e 2016, direcionadas às abordagens epistemológicas das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos.

Passades (2018) estudou as políticas públicas e os programas destinados ao combate de evasão escolar dos estudantes na Educação Técnica de nível médio, entre 2003 e 2015. Para o Brasil investigou as iniciativas da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação, dirigidas à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT) e para Argentina as ações do Instituto Nacional de Educação Tecnológica (INET), do Ministério da Educação, dirigidas às escolas técnicas estatais de nível secundário.

No estudo subsequente, Dalcastagne (2018) examinou comparativamente o lugar da Educação Física escolar nas políticas públicas educacionais na Argentina e no Brasil, no período de 1996 a 2014.

Conceição (2020) analisou e comparou as ações formativas de desenvolvimento profissional sobre a Pedagogia e à docência universitária, realizadas em universidades públicas

de ensino superior. No Brasil foi o PerCurso Docente, ofertado pela Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino (GIZ) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e na Argentina o objeto foi Carrera Docente, nas Faculdades de Farmácia e Bioquímica, de Odontologia e de Direito, da Universidade de Buenos Aires.

Poiski (2020) estudou o currículo delineado para o trabalho com os estudantes com deficiências na formação inicial em curso de Pedagogia em uma instituição de ensino superior no Brasil e uma na Argentina.

O estudo de Ferreira (2020) examinou comparativamente as políticas de formação continuada de professores da educação básica para o contexto educacional inclusivo no Brasil e na Argentina.

Araújo (2020) investigou o uso das TIC, destaque para a internet, as redes sociais e os dispositivos móveis – nas práticas educativas, juntamente com os princípios da Pedagogia da Alternância e da Educação do Campo nas Representações Sociais dos Educadores das Escolas Família Agrícola (EFAS) do Brasil e da Argentina.

Correia (2020) investigou o uso do Cinema Educativo como instrumento pedagógico em sala de aula do início do século XX e Tunin (2021) estudou a inserção do serviço social na política de educação do Brasil e da Argentina.

Souza (2021) analisou as vivências educativas dos educadores populares. No Brasil o objeto de estudo foi o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) e na Argentina foi o Núcleo da Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares – Histórica (CEIP-H), as contribuições desses coletivos estão voltadas para a construção de pedagogias decoloniais.

Torres (2021) examinou os efeitos da internacionalização nos aspectos científicos e culturais dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil e da Argentina, ao discutir a mobilidade acadêmica internacional, a cooperação científica internacional e os efeitos inerentes ao processo de internacionalização de um Programa de Pós-Graduação.

Gomez (2022) contextualizou as políticas de extensão da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no Brasil e na Argentina a Universidade Nacional de Córdoba (UNC) para compreender o estudo sobre os aspectos históricos, educacionais e políticos desta extensão universitária.

Tormes (2022) investigou as políticas de financiamento da educação básica pública relacionando-as aos governos subnacionais, no Brasil e na Argentina, no período de 2003 a 2018.

Dado o exposto, justificamos a relevância da nossa pesquisa por entender que esta contribui com as pesquisas do projeto EC, desenvolvidas pelos membros do COPPE e na

revisão sistemática do Catálogo da CAPES, uma vez que não localizamos estudo comparado sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica entre Argentina e Brasil.

Em nossa pesquisa, também, compreendemos que na década de 1990, as reformas educativas da América Latina e a avaliação dos sistemas de ensino desenrolam-se agregadas à educação e à economia e deram-se influenciadas pelo modelo neoliberal.

Da mesma forma, é importante lembrar que a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jontiem, na Tailândia, e na Declaração de Nova Delhi de dezembro de 1993 de atendimento à demanda de universalização da educação pública, uma série de políticas foram desencadeadas para garantir o cumprimento das metas nestas conferências.

Para Libâneo (2008), a influência dos organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial⁵ no processo de reformas educativas, iniciada na década de 1990, provocou uma série de transformações nas relações sociais e de poder, inclusive na educação que foram denominadas de processo de democratização do sistema de ensino, uma vez que este processo pressupunha o acesso de todas as camadas da população ao ensino público. Consequentemente, junto às reformas educativas desencadearam o monitoramento dos resultados da educação pública, em especial, da educação básica, por meio da avaliação externa em larga escala.

Posto isso, o nosso objetivo foi investigar os pontos de convergências e de divergências da organização estrutural do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica entre estes dois países, Argentina e Brasil.

Nesse íterim da pesquisa e com os desdobramentos de investigação da avaliação externa em larga escala, orientamo-nos com o referencial teórico de Bereday (1972), utilizando as etapas de seu método na contextualização e comparação do Sistema Nacional de Avaliação (avaliação externa em larga escala) entre os dois países. Também, inserimos o quadro analítico de Berg-Schlosser (2001) *apud* Manzon (2015) para visualização e melhor entendimento das semelhanças e diferenças, em especial, na conjuntura de análise comparativa deste estudo.

A pesquisa está organizada em cinco seções. Na primeira seção, intitulada “Referencial teórico metodológico: educação comparada” apresentamos a trajetória de estudo para a construção do referencial teórico desta pesquisa.

⁵ Cf. (BANCO MUNDIAL, 1996).

A segunda seção tem como título “República Argentina”, nesta delineamos breve apresentação do cenário sociopolítico para contribuir na explanação do Sistema Educacional Nacional, favorecendo o entendimento do contexto histórico da avaliação externa em larga escala da República Argentina. Neste seguimento, descrevemos a criação do Sistema Nacional Educacional porque ele contém o Sistema Nacional de Avaliação, contemplamos a etapa de interpretação de Bereday (1972) com a revisão da literatura sobre a política pública de avaliação em larga escala na Argentina.

A terceira seção “República Federativa do Brasil” é a sequência textual parecida com a seção anterior.

Na quarta seção a apresentamos a nossa proposta de estudo comparativo entre os dois países, ressaltamos que a comparação é sobre a sistematização (organização estrutural) da avaliação externa em larga escala e não consiste na comparação dos resultados de aprendizagem avaliativos da ONE/APRENDER com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Na quinta e última seção sintetizamos as principais ideias e resultados da pesquisa juntamente com a proposta de estudo e incluímos pontos não investigados como sugestões para trabalhos futuros.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: EDUCAÇÃO COMPARADA

Nesta seção o objetivo foi delinear o referencial teórico-metodológico do estudo pertencente à Linha 4, “Políticas Educacionais, Gestão de Sistema e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de Marília, SP. Esta linha contempla pesquisas e estudos das políticas públicas e educacionais do Estado, nos âmbitos nacional e internacional, portanto, estuda as teorias e práticas da educação, como administração, gestão, avaliação, educação e trabalho, educação nos movimentos sociais, direitos humanos e etnia e outros setores da sociedade.

Na subdivisão intitulada “2.3 Educação Comparada: referencial teórico da pesquisa” apresentamos a descrição de alguns métodos da EC que corroboraram com a definição do referencial teórico de Bereday (1972) adotado neste estudo.

O nosso objeto de estudo consistiu em comparar a organização estrutural dos pontos de convergências e de divergências entre o sistema nacional de avaliação externa em larga escala da educação básica da Argentina e do Brasil no período entre 1990 e 2021.

No que diz respeito aos objetivos específicos, estes estão assim organizados:

1. descrever o processo de implementação da criação do Sistema Nacional de Avaliação, em cada país (no Brasil, a partir de 1990 e na Argentina, a partir de 1993);
2. analisar os documentos oficiais sobre a sistematização da avaliação externa em larga escala no Brasil e na Argentina;
3. identificar, na perspectiva comparativa, os pontos de convergências e divergências da avaliação nacional – Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) do Brasil e da avaliação ONE/APRENDER da Argentina.

Em relação à organização da seção, na primeira parte apresentamos a evolução histórica da EC, as questões da sua contextualização, a trajetória do precursor Marc-Antoine Jullien de Paris, na sequência, Ferreira (2008) com a proposta de periodização da EC – da criação, da descrição, da interpretação e da comparação complexa e, para finalizar essa evolução histórica, o mapa da educação comparada, construído por Nóvoa (2009), a partir da análise dos autores da segunda metade do século XX. Também é retratada a trajetória inicial da EC no Brasil e, por fim, apresentação do embasamento teórico adotado neste estudo.

2.1 EDUCAÇÃO COMPARADA: EVOLUÇÃO HISTÓRICA

Na contextualização da evolução histórica da EC, o propósito não foi esgotar a temática, mesmo porque “[...] a primeira dificuldade é o fato de termos uma grande parte da história ainda não conhecida” (COWEN, 2012, p. 19), o autor explica a existência de muitas produções individuais, em universidades, que ainda não foram analisadas e (re)publicadas, representando o processo de (re)construção característico e constante da evolução do meio acadêmico científico. Assim, vamos visitar o que já foi desvelado historicamente sobre a EC, porém, no sentido de compreensão do leitor.

A segunda dificuldade, a EC não é contextualizada numa lógica linear, mas com as variedades de reflexões teóricas desde sua origem, atribuída a Marc-Antoine Jullien de Paris até nas discussões acadêmicas do século XXI. Sabe-se que, inicialmente, a EC foi direcionada para abarcar a dinâmica de funcionamento dos sistemas educacionais, mas avançou sobre outros temas, mais específicos, como: currículos escolares, financiamento da educação, formação profissional entre outros. Deste modo, a EC pesquisa os contextos e os temas na busca de estabelecer as semelhanças e as diferenças para a compreensão das razões encontradas de determinada realidade sistêmica (FERREIRA, 2008).

A terceira dificuldade é a abrangência da EC, em virtude de ser considerada campo de estudo amplo, podendo ser oferecida como disciplina acadêmica institucionalizada em programas de pós-graduação, fato que ocorre em vários países⁶. Além disso, a EC pode ser considerada “[...] uma área interdisciplinar que se propõe a investigar sistemas educacionais – no todo ou em partes de diferentes países ou regiões” (BONITATIBUS, 1989, p. 3).

Ferreira (2008) acrescenta que a EC é necessariamente múltipla e complexa, visto que precisa de conhecimentos de outras áreas científicas como da História, da Sociologia, da Economia entre outras, portanto, estas colaborações entre as áreas têm contribuído para o enriquecimento analítico e complexo deste método. Neste sentido, o autor salienta, enquanto fator significativo do método comparativo, o processo de investigação em que:

⁶ No texto “Introdução Editorial Conjunta”, Robert Cowen e Andreas Kazamias (2012) apresentam várias universidades que oferecem a disciplina de Educação Comparada. No Brasil, destaca a disciplina “Introdução aos Estudos de Educação Comparada e Internacional” oferecida, a partir 2020, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na UNESP, Câmpus de Marília, SP e, também a EC é contemplada com o periódico Revista Brasileira de Educação Comparada (RBEC) da Unicamp, periódico disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/a-fe/publicacoes/periodicos/rbec-revista-brasileira-de-educacao-comparada>.

A comparação em educação gera uma dinâmica de raciocínio que obriga a identificar semelhanças e diferenças entre dois ou mais factos, fenómenos ou processos educativos e a interpretá-las levando em consideração a relação destes com o contexto social, político, económico, cultural etc. a que pertencem. Daí a necessidade de outros dados, da compreensão de outros discursos (FERREIRA, 2008, p. 125).

De maneira especial, Ferreira (2008) aponta ainda que a comparação perpassa desde as relações sociais da antiguidade até o contexto recente de globalização econômica e cultural, no qual o conhecimento científico se constitui como essencial para o desenvolvimento da EC, no sentido de possibilitar reformas educativas mais fundamentadas.

Nesta lógica, Bereday (1972) adiciona no processo de comparações, além da dificuldade de entender as diferentes línguas e seus múltiplos significados, o problema do conhecimento e da interpretação de sua história e de sua cultura.

Portanto,

[...] a afirmação da Educação Comparada está longe de ter percorrido um caminho bem delineado. A sua evolução pode caracterizar-se em função da importância que é dada à sua dimensão técnica ou à sua capacidade de produzir um saber intelectualmente sofisticado (FERREIRA, 2008, p. 126).

Posto isto, vamos buscar a origem da EC no sentido de entendimento da sua evolução científica, atribuída ao precursor Marc-Antoine Jullien de Paris⁷ (1775-1848), a partir da sua publicação *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*⁸, em 1817.

Sendo esta obra considerada um marco da EC porque foi a primeira vez que surgiu o termo Educação Comparada e Jullien, enquanto reformista-meliorista na história desse campo, avaliava que por meio dessa abordagem metodológica predisponha a corrigir as fragilidades, de maneira geral, das condições da educação e instrução pública em todos os países da Europa.

Kaloyannaki e Kazamias (2012, p. 36) sobre esta questão acrescenta:

Na literatura recente sobre o assunto, há uma distinção entre educação internacional e educação comparada, mas há também o reconhecimento de

⁷ Na obra de Marshall (2014) é citada a publicação do professor francês César Auguste Basset, em 1808, do livro *Essais sur l'organisation de quelques parties de l'instruction publique*; ou, *Réflexions sur les inspecteurs généraux de l'université et ceux des académies et observations concernant l'éducation en général* traduzido como “Ensaio sobre a organização de alguns setores da educação pública; ou Reflexões sobre os inspetores gerais da universidade e aquelas academias e observações sobre a educação em geral”, que aborda a utilização de fazer observações em países estrangeiros sobre a educação e instrução em geral, talvez influenciou a Jullien na produção de sua obra sobre EC, considerando que o livro de Basset foi publicado antes da obra de Jullien. Ainda para os pesquisadores Crossley e Watson (2003) atribuíram a origem da educação internacional a Basset.

⁸ “Esboço e visões preliminares de um livro sobre educação comparada” – esta obra foi descoberta na década de 1940 e, a partir daí, os comparatistas consideraram Jullien o pioneiro da EC.

[...] que os dois domínios epistêmicos estão relacionados entre si (FRASER; BRICKMAN, 1968). Isto é confirmado também pelo fato de que, na década de 1960, a denominação da recém-fundada ‘Comparative Education Society’⁹, sediada nos Estados Unidos, foi alterada para ‘Comparative and International Education Society’¹⁰[...].

Para Kaloyannaki e Kazamias (2012) fica bem ilustrado na citação anterior a justificativa para a possibilidade de referendar Jullien como o precursor da educação comparada e internacional.

Considerando o interesse de Jullien pela EC e internacional junto a sua trajetória profissional em que adquiriu experiência na educação pública, quando trabalhou como jornalista para os jacobinos, na Convenção Nacional Francesa e, também, como diplomata de Napoleão Bonaparte. Viajou por toda a Europa, Inglaterra, Escócia e Egito. Esta trajetória profissional contribuiu para conhecer os sistemas de educação (KALOYANNAKI; KAZAMIAS, 2012).

Em 1819, Jullien fundou o periódico *Revue Encyclopédique ou Analyse raisonnée de productions les plus remarquables dans la littérature, les sciences et les arts*¹¹ e o administrou em 1830, “[...] para o qual escreveu, entre outros temas, sobre a educação pública na Suíça, na Bélgica e na Espanha” (KALOYANNAKI; KAZAMIAS, 2012, p. 26).

Nesta perspectiva, a importância, também, atribuída para obra *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée* está na proposta do plano de comparação entre os sistemas estatais de educação para a Europa, por meio do instrumento “Sumários analíticos de informações”. Este instrumento era baseado em fatos e observações visando classificar em tábuas analíticas e comparáveis para inferir princípios e regras bem definidas, composto por questionários para seis áreas da educação, a saber:

1. ensino primário e comum;
2. ensino secundário e clássico;
3. ensino superior e científico;
4. ensino normal;
5. educação de meninas;
6. educação em relação à legislação e instituições sociais (KALOYANNAKI; KAZAMIAS, 2012).

⁹ Sociedade de Educação Comparada.

¹⁰ Sociedade de Educação Comparada e Internacional.

¹¹ “Revista Enciclopédica” ou “Análise fundamentada das mais notáveis produções em literatura, ciências e artes”.

Contudo, Jullien descreveu no “Sumários analíticos de informações”, os questionários somente para as áreas: do ensino primário e comum – questionário composto por 120 perguntas e do ensino secundário e clássico – questionário composto por 146 perguntas. Para as demais áreas da educação, citadas no parágrafo anterior, não elaborou os questionários, porém nota-se que estas áreas abordavam os aspectos institucionais e os de gêneros ampliando as questões educacionais e sociais que envolvem contexto escolar, infelizmente, Jullien não concluiu o repertório de questões para estas áreas no instrumento.

Entretanto, Bortoletto (1972, p. 29) reforça a relevância desta obra:

Foi Marc-Antoine o primeiro a usar a expressão Educação Comparada, em francês, e a propor que os fatos educacionais fossem agrupados em quadros analíticos que permitissem relacioná-los, compará-los e, a partir das observações realizadas, deduzir regras válidas em educação.

Lourenço Filho (2004, p. 20) não desconsiderou o plano de comparação de Jullien, contudo, apresentou a seguinte crítica:

Peca, certamente, por exagero, essa noção esquemática. Contém, no entanto, uma parcela de verdade, não porque ação educativa intencional praticamente expressa pela administração das escolas se possa transformar numa construção de cunho axiomático, derivada das tabelas resultantes de tais confrontos de base empírica, mas porque estudos dessa natureza realmente fornecem elementos para mais perfeita análise das duas importantes séries de noções, anteriormente mencionadas. Primeiro, a visão das forças com que os fatores do processo educacional, em geral, se projetam nos sistemas de ensino. Depois, a das situações problemáticas que os organizadores do ensino em cada caso defrontem para que, menos imperfeitamente, lhes possam encaminhar a solução.

Ferreira (2008, p. 129) sublinha a importância dada por Jullien a este instrumento, por meio dos questionários é possível se “[...] obter colecções de factos e de observações, agrupadas em quadros analíticos que permitiam relacioná-las e compará-las, para delas deduzir princípios certos”.

Nesta obra é importante enfatizar que Jullien adotou o termo “tomar por empréstimo” para análise comparativa dos gráficos de observação na Suíça, também utilizou o termo “transpor” de um país para outro, ou seja, o que pode ser modificado, aprimorado conforme as adaptações de cada país e dos formuladores de políticas educacionais. Deste modo, estes termos

representam os aspectos melioristas de aprimoramento dos sistemas educacionais procedentes das melhores práticas observadas em outros países e adotadas na educação e instrução pública.

Neste sentido, a metodologia de Marc-Antoine Jullien de Paris pode ser descrita como “empírico-dedutiva” e talvez “qualitativa quase etnográfica”, uma vez que a análise reunia fatos e observações para responder às questões propostas no “Sumário analítico de informações”, ou seja, metodologia empírica-científica do positivismo, mas, como Jullien “[...] nutria-se das ideias, do espírito e da cultura por [...]” paradigma de modernidade do iluminismo, talvez fosse possível entender sua concepção de EC como por ‘uma ciência quase positivista’” (KALOYIANNAKI; KAZAMIAS, 2012, p. 31).

Fica evidente o caráter da obra de Jullien que o apresenta como precursor de base teórica do modelo positivista na EC, que tinha como intuito aperfeiçoar a ciências da educação, resultado de seus estudos de viagens em outros países com o desígnio de estudar seus sistemas educativos na busca de soluções práticas para os problemas educacionais.

Entre outros pesquisadores que tratam da questão do empréstimo educacional, meliorista da EC e internacional, destacamos o francês Victor Cousin e os norte-americanos Horace Mann, Calvin Stowe e Henry Barnard.

Victor Cousin (1792-1867) se dedicou aos estudos da educação pública alemã, por considerá-la bem-sucedida, o que resultou na publicação, em 1831, do *Rapport sur l'état de l'instruction publique en Prusse*¹², para o historiador americano E. W. Knight, este relatório foi importante por apresentar o sistema prussiano, seu funcionamento, o papel ativo do Estado na educação e, também, influenciou os ingleses e norte-americanos na busca por um sistema público nacional de escolarização elementar/primária. Já na França contribuiu na formação de um sistema nacional de escolas primárias públicas (KALOYIANNAKI; KAZAMIAS, 2012).

Foi neste mesmo interesse pela educação na Europa, em específico, pela educação alemã, que os norte-americanos Horace Mann, Calvin Stowe e Henry Barnard estudaram e conhecem outro sistema de ensino, com aspectos melioristas, a fim de aperfeiçoar a educação em seu país, especialmente a educação primária.

Portanto, considerando que a evolução histórica da EC não ocorreu em uma trajetória linear, como inicialmente já comentamos, e, para exemplificar, utilizamos a organização sobre EC de Ferreira (2008), o qual adaptou de Ferran Ferrer (1990) e Angel Diego Marquez (1972), com a seguinte periodização – da criação, da descrição, da interpretação e da comparação complexa. Ferreira (2008) destaca que esta organização não é a única, existem outros autores

¹² Relatório sobre o estado da instrução pública na Prússia.

comparatistas que não foram contemplados por ele. A partir da organização de Ferreira (2008) e para a compreensão do leitor, elaboramos o esquema-resumo dessa periodização (Quadro 1).

Quadro 1 – Esquema-resumo da periodização, organizado por Ferreira (2008) para a Educação Comparada

PERÍODO	DESCRIÇÃO
Período de Criação	Indícios da EC na antiguidade, mesmo de maneira não sistematizada, são exemplos: Tucídides, Heródoto e Xenofonte com comparações fundamentadas da educação ateniense do espartano e a educação grega da egípcia e da persa. No final do século XVIII a sistematização da EC é internacional de Marc-Antoine Jullien de Paris com a obra “Esquisse et vues préliminaires d’un ouvrage sur l’éducation comparée”.
Período de Descrição	É caracterizado pelo interesse de estudos dos sistemas de ensino estrangeiros, assim temos: nos Estados Unidos, John Griscom (1818-1819) publicou <i>A year in Europe</i> ¹³ . Em 1843, Horace Mann com o relatório <i>Seventh Report</i> ¹⁴ ; Henry Barnard também seguiu na mesma linha de estudos de Mann e ampliou as informações publicadas no <i>The American Journal of Education</i> . Na França, Victor Cousin (1831) com <i>Rapport sur l’état de l’instruction publique en Prusse</i> . Na Alemanha, Niemeyer (1824) destacou a reforma universitária de Napoleão. As experiências inglesas dos alemães Fisher (1827) e Kruse (1837). F. W. Thiersch (1838) descreveu as experiências da Alemanha, da França, da Holanda e da Bélgica. Na Inglaterra, Matthew Arnold com várias publicações (entre 1861 e 1882), referente aos sistemas francês e alemão e Michael Sadler protagonizou alterações significativas na abordagem da EC ao refletir o processo de interpretação, representando o período de transição entre o período de descrição e de interpretação.
Período de Interpretação	Período iniciado por Michael Sadler, que propõe postura mais explicativa, ou seja, compreender os fatores internos e externos da educação que perpassam nas relações sociais e culturais. a) abordagem interpretativo-histórico: Na

¹³ Um ano na Europa. Esta publicação, dois volumes, descreveram os sistemas de ensino da Grã-Bretanha, França, Suíça, Itália e Holanda.

¹⁴ Sétimo Relatório. Nesta obra, descreve os sistemas de ensino da Inglaterra, Escócia, Irlanda, França, Alemanha e Holanda.

PERÍODO	DESCRIÇÃO
	primeira metade do século XX caracterizada por: Isaac L. Kandel na linha sadleriana e Nicholas Hans que utilizava a História como a Sociologia na interpretação; b) abordagem interpretativo-antropológica: Friedrich Schneider, para a análise de um sistema educativo precisa ser estudado o caráter nacional, o histórico e considerar as forças endógenas das polaridades fundamentadas no movimento dialético. Arthur H. Moehlman propõe uma classificação sistemática para analisar o perfil de educação de cada sociedade; c) abordagem interpretativo-filosófica: E, com Joseph A. Lauweris a necessidade de considerar as abordagens histórica, sociológica, antropológica ponderando o pensamento filosófico de cada povo; e Sergius Hessen pesquisa a base teórico-ideológica do sistema educativo.
Período de Comparação Complexa	Período caracterizado por tentativas de renovação da EC: a) abordagem positivista: Noah e Eckstein (1969) e Bereday (1972) com a proposta de uma análise sistemática nos métodos das Ciências Sociais; b) abordagem de resolução de problemas: Brian Holmes (1965) com a obra <i>Problems in Education: a comparative approach</i>¹⁵, abordagem da EC é definida a partir da análise do problema e formulação de hipótese da solução; c) abordagem crítica: Martins Carnoy (1974), um dos pioneiros nessa abordagem, sua pesquisa é estruturada numa série de estudos de casos comparativos da desigualdade educacional; Albach e Kelly (1986) apresentam as críticas dos anos setenta das oportunidades de educação direcionadas para minorias, mulheres dos diferentes estratos sociais; d) abordagem sócio-histórica: Jürgen Schriewer (1992) na comparação separar o geral e o particular para discernir o histórico global e local. Pereira (1993) e Nóvoa (1995) mudança paradigmática caracterizada pelos fatos históricos e a teoria; Schriewer, Pedró (1993) e Popkewitz (1993) análise de práticas discursivas com contextos definidos – questão do currículo, formação das disciplinas.

Fonte: (FERREIRA, 2008).

¹⁵ Problemas na educação: uma abordagem comparativa.

Ferreira (2008) em sua organização da EC recomenda abordagem sociodinâmica, justificando que a educação é campo muito complexo para seu entendimento, exige diversidades de estudos distintos constituídos nas pesquisas, nos conhecimentos e nas abordagens pluridisciplinares para elucidar os problemas e as tomadas de posições cientificamente lógicas.

Neste sentido, Ferreira (2008, p. 134) destaca que “[...] a Educação Comparada como componente pluridisciplinar das Ciências da Educação, que deve debruçar-se comparativamente sobre dinâmicas do processo educativo [...]” e, assim, consolidando a EC como saber dinâmico e aberto metodologicamente, porém, consciente que o objeto de estudo é demarcado pelo seu contexto histórico, econômico e social, para Ferreira a EC possibilita a constatação de fatos, e, também, é proativa nas contribuições para políticas e práticas pedagógicas no âmbito educacional.

Tendo em consideração que a trajetória da EC não é linear, como citamos anteriormente, apresentamos a seguir o mapa organizado por Nóvoa (2009) referindo-se a outro caminho traçado na evolução histórica da EC.

Fundamental mencionar na organização do mapa que Nóvoa (2009) retratou a EC no sentido de entendermos o “processo de transição paradigmática”, a partir da análise de autores da segunda metade do século XX, assim, propondo reconfiguração das propostas dos pesquisadores comparatistas.

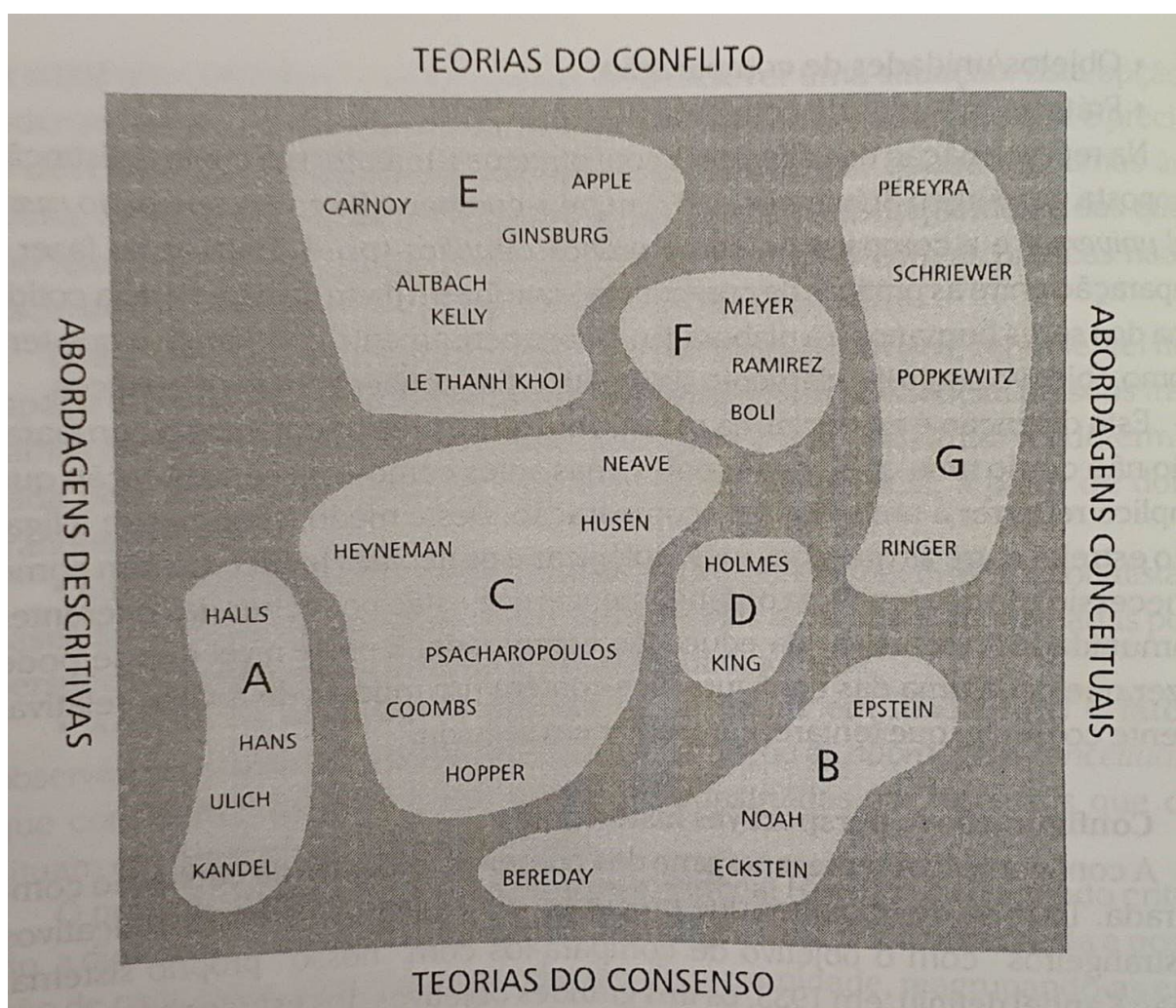
Neste sentido, o próprio autor comenta as contribuições recebidas de outros pesquisadores comparatistas para a configuração do mapa:

Este texto, preparado durante minha estadia na Universidade de Wisconsin-Madison, em 1993-1994, deve muito aos conselhos e à amizade de Andreas Kazamias e Thomas Popkewitz. Devo também agradecer os comentários de Jürgen Schriewer no seguimento de um seminário acadêmico realizado na Universidade de Lisboa, em outubro de 1994. A redação final teve lugar em abril de 1995, no momento em que residia em Paris a convite do Service d’Histoire de l’Éducation/INRP, dirigido por Pierre Caspard (NÓVOA, 2009, p. 23).

Além destes conselhos, Nóvoa (2009) reflete no mapa sobre os quatro aspectos: ideologia do progresso, um conceito de ciência, ideia de Estado-nação e a definição do método comparativo utilizados pelos comparatistas, em diferentes tempos-espacos. Neste sentido, o autor propõe nova leitura da EC para estes aspectos, repensados a partir do fim do século XX, à luz das mudanças sociais.

Em seguida, Nóvoa (2009) apresenta o mapa da EC no texto “Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa¹⁶”, a partir da cartografia da produção de autores comparatistas (Imagem 1), autores distribuídos, conforme as setes configurações nas perspectivas: historicistas, positivistas, modernização, resolução de problemas, críticas, sistema mundial e sócio-históricas. Estas configurações são cruzadas por dois eixos: teorias do conflito (perspectivas críticas baseadas na ideia de mudança social) ou teorias do consenso (perspectivas funcionalistas baseadas na ideia de equilíbrio social) e abordagens descritivas (baseadas em observações) ou abordagens conceituais (fatos ou discursos em determinado espaço-tempo).

Imagem 1 – Mapa das comunidades discursivas da educação comparada



Fonte: (NÓVOA, 2009, p. 40).

¹⁶ Este artigo foi, inicialmente, publicado na revista *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, Caen, n. 2-3, p. 9-61, 1995.

Para a primeira configuração, A, perspectivas historicistas, Nóvoa (2009) considerou os escritos de Halls, Hans, Kandel e Ulich. As intenções de comparações são baseadas em simples justaposição entre os sistemas estrangeiros e o próprio sistema escolhido pelo pesquisador, geralmente seu país de origem ou o país onde trabalha ou pesquisa, sendo considerada a unidade central de comparação. Este método é caracterizado pela abordagem histórica, no sentido descritivo para explicar os fenômenos educativos e suas contribuições para o sistema de ensino, baseado em fatos e utiliza dados estatísticos neste processo de comparação. Deste modo, descreve as relações sociais, econômica ou cultural na compreensão da organização do ensino, assim é o método mais descritivo dos sistemas educativos estrangeiros com objetivo de comparar com a unidade central.

Para a segunda configuração, B, perspectivas positivistas, o autor destacou como autores comparatistas Bereday, Eckstein, Epstein e Noah. O foco continua sendo os sistemas nacionais de ensino, mas observa-se tendência por temas específicos, como avaliação, financiamento entre outros. Este método é constituído primeiramente pela descrição, seguido da interpretação, análise, justaposição e comparação dos sistemas ou temas comparados.

Na terceira configuração, C, perspectivas da modernização, Nóvoa (2009) reuniu diferentes autores, Coombs, Heyneman, Hopper, Husen, Neave e Psacharopoulos, e, em comum, a crença na educação que colabora com a modernização-desenvolvimento. Esta perspectiva está relacionada aos exames das políticas nacionais de educação e a EC concebida como fator de influência na tomada de decisão e nas orientações das políticas educativas dos países ou das agências internacionais.

Na quarta configuração, D, perspectivas da resolução de problemas, Nóvoa (2009) atribuiu aos comparatistas Holmes e King. Esta perspectiva influenciada pelo pensamento reflexivo de John Dewey, assim, consiste nas fases de análise do problema, formulação de uma solução e na comparação entre as políticas adotadas e os resultados observáveis.

Na quinta configuração, E, perspectivas críticas, os autores selecionados por Nóvoa (2009) são Altbach, Apple, Carnoy, Ginsburg, Kelly e Lê Thành Khôi, em seus escritos, marcam a ruptura da comparação de sistemas nacionais de educação ou tema específico, inicia a comparação, em especial, das políticas públicas direcionadas aos países do terceiro, com proposta emancipatória dos “atores educativos”, por meio de diversidade metodológica, como estudos de casos, métodos etnográficos e, assim, aproximando o campo da EC com a Sociologia e as Ciências Políticas.

Na sexta configuração, F, perspectivas do sistema mundial, de Boli, Meyer e Ramirez, a comparação é caracterizada pelo sistema mundial, por meio da análise global das interdependências transnacionais.

Na sétima e última configuração, G, perspectivas sócio-históricas, Nóvoa (2009) selecionou os autores Pereyra, Popkewitz, Ringer e Schriewer, a proposta é uma abordagem comparativa, fundamentada na história, para análise dos momentos geral e particular.

Importante destacar que para cada organização de configuração Nóvoa (2009) às estruturou (Quadro 2) em torno de quatro aspectos, nos projetos/intenções de comparações, nas teorias/conceitos de comparação, nos objetos/unidades de comparação e nas práticas/métodos de comparação. Esta configuração dos agrupamentos dos comparatistas representou os limites das escolhas de referências, de acordo com a subjetividade do autor. Portanto, essa estrutura justifica a não escolha de outros comparatistas como Andreas Kazamias, Michel Debeauvais ou Pierre Furter entre tantos outros no Mapa das comunidades discursivas da EC (Imagem 1).

Quadro 2 – Estrutura da configuração

Configuração A: perspectivas historicistas: a) Projetos/intenções de comparação: descrever sistemas estrangeiros comparando com o “nosso” próprio sistema (unidade central de comparação). b) Teorias/conceitos de comparação: simples comparação de diferentes sistemas. c) Objetos/unidades de comparação: identificar a forma de organização do ensino de diferentes países. d) Práticas/métodos de comparação: método descritivo e factual.
Configuração B: perspectivas positivistas: a) Projetos/intenções de comparação: formulação de leis gerais sobre o funcionamento e evolução dos sistemas educativos. b) Teorias/conceitos de comparação: comparação, baseada na justaposição de diferentes sistemas. c) Objetos/unidades de comparação: os sistemas nacionais de ensino ou análise de um tema específico (questão da avaliação, financiamento entre outras). d) Práticas/métodos de comparação: descrição de cada sistema de ensino/tema específico, seguida da interpretação, justaposição e comparação.
Configuração C: perspectivas da modernização:

- a) **Projetos/intenções de comparação:** orientar as políticas educativas tanto dos Estados nacionais como das agências internacionais.
- b) **Teorias/conceitos de comparação:** abordagem diferente para o mesmo problema, transferência metodológica de um contexto para outro.
- c) **Objetos/unidades de comparação:** os sistemas educativos nacionais ou exames das políticas nacionais de educação.
- d) **Práticas/métodos de comparação:** abordagens quantitativas e dos estudos de correlação, uso das perspectivas econômicas e dos recursos estatísticos para comparar desempenho dos países.

Configuração D: perspectivas da resolução de problemas:

- a) **Projetos/intenções de comparação:** resolução de problemas a partir de decisões políticas.
- b) **Teorias/conceitos de comparação:** abordagem da resolução de problemas.
- c) **Objetos/unidades de comparação:** identificação do problema e a busca da sua solução adequada.
- d) **Práticas/métodos de comparação:** análise do problema, formulação de solução, descrição e solução do problema (tomada de decisão).

Configuração E: perspectivas críticas:

- a) **Projetos/intenções de comparação:** fornecer aos “atores educativos” instrumentos para emancipação.
- b) **Teorias/conceitos de comparação:** influenciada pelas teorias do conflito social.
- c) **Objetos/unidades de comparação:** temas como a reprodução social, os problemas de desigualdade de oportunidades etc.
- d) **Práticas/métodos de comparação:** aproximação da EC com a Sociologia e a Ciências Políticas.

Configuração F: perspectivas do sistema mundial:

- a) **Projetos/intenções de comparação:** tratar do tema escolhido, como escola de massa ou desenvolvimento do currículo, numa perspectiva do sistema mundial.
- b) **Teorias/conceitos de comparação:** abordagem do sistema mundial.
- c) **Objetos/unidades de comparação:** escolha do tema (escola de massa, desenvolvimento do currículo entre outros) na abordagem do sistema mundial.
- d) **Práticas/métodos de comparação:** perspectiva histórica, objeto bem definido e análise globais das interdependências transnacionais.

Configuração G: perspectivas sócio-históricas:

- a) **Projetos/intenções de comparação:** análise dos fatos educativos e das comunidades discursivas em dado espaço e tempo.

- b) **Teorias/conceitos de comparação:** abordagem sócio-histórica.
- c) **Objetos/unidades de comparação:** contextos definidos, como, por exemplo, construção do currículo entre outros.
- d) **Práticas/métodos de comparação:** abordagem comparativa fundamentada na história, análise do geral e do particular.

Fonte: Adaptado de Nóvoa (2009).

Finalizando com o mapa de Nóvoa (2009), a evolução histórica da EC iniciada com Marc-Antoine Jullien de Paris em 1817, representou o período dos empréstimos, a partir dos estudos da educação estrangeira. Na primeira metade do século XX temos o período de interpretação e, como marco, as pesquisas de Michael Sadler. No período de análise, a EC consiste na análise sistemática, em especial, pelos formuladores de políticas, utilizavam, na prática, perspectiva comparada para (re)construir a educação básica de massa e os sistemas nacionais de educação.

A subseção “Educação Comparada: no Brasil” contempla a inserção da EC no Brasil, apesar de não ser objeto do nosso estudo, incluímos, porque consideramos significado para os estudos de EC.

2.2 EDUCAÇÃO COMPARADA: NO BRASIL

No Brasil, similarmente, a EC acompanhou o movimento de viagens de políticos ou educadores, com interesse em conhecer o ensino e o funcionamento, em especial, das escolas primárias, em países estrangeiros.

Nos anos de 1882 e 1883 o deputado Rui Barbosa apresentou dois pareceres, diagnósticos, sobre a educação brasileira, o primeiro sobre a “Reforma do Ensino Secundário e Superior”, o segundo referente à “Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública”. Estes pareceres impressionaram pela organização e profundidade documental, apresentando dados nacionais e internacionais sobre o ensino, na qual se incluem relatórios de Hippeau e Buisson, que o levou a ser considerado comparatista em educação, por ser o legislador que utilizava a perspectiva comparativa para discutir a educação (BORTOLETTO, 1972).

Entre 1870 e 1896 os professores brasileiros publicaram relatórios baseados nas observações dos sistemas de ensino estrangeiros: em 1893, Manoel José Pereira Frazão com “O ensino público primário na Itália, Suíça, Suécia, Bélgica, Inglaterra e França” e, no mesmo ano,

Amelia Fernandes da Costa com o texto “O ensino público primário na Itália, França e Bélgica”, em 1896, Leopoldina Tavares Pôrto-Carrero escreveu “O ensino público primário em França, Espanha e Portugal” e, em 1971, Joaquim Teixeira Macedo publicou “A instrução pública na Prússia”, sendo estas publicações históricas de pesquisadores sobre estudos relacionados à EC, de acordo com Cervi (1986).

Em 1920, na reforma de ensino, Sampaio Dória propôs a criação de uma Faculdade de Educação e, no terceiro ano, a disciplina obrigatória “Sistemas antigos e modernos”, com amparo legal da Lei nº 1.750/1920 e Decreto nº 3.356/1921, provavelmente, pela admiração que Sampaio nutria por Rui Barbosa, propôs os “[...] estudos de sistemas nacionais de educação dentro de uma perspectiva comparativa”. Infelizmente, esta Faculdade nunca funcionou (BORTOLETTO, 1972, p. 50).

Importante destacar a origem das contribuições do professor Anísio Teixeira, atuou na função de Diretor de Instrução Pública no estado da Bahia, posterior a esta função, fez viagens de observação e estudos pela Europa e nos Estados Unidos da América do Norte, frequentou cursos no *Teachers College da Columbia University*. Deste período de estudos resultou a publicação da obra “Aspectos americanos de educação”. Em 1931, assumiu o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública no Distrito Federal/Rio de Janeiro.

No ano de 1932, ainda, por intermédio de Anísio Teixeira, junto ao Instituto de Educação, no antigo Distrito Federal/Rio de Janeiro, contribuiu, historicamente, na introdução da disciplina da EC no Brasil, lembrando que esta disciplina era componente curricular obrigatório para o curso de formação de professores, estabelecido pelo Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932. Em 1933, Fernando Azevedo reconheceu a importância do estudo de EC para o magistério e, também, explicou a dificuldade de encontrar um professor para a cadeira de EC, assumindo, em 1935, esta cadeira, o professor Milton Camargo da Silva Rodrigues com apresentação de duas teses, uma de estatística e outra de EC (CERVI, 1986).

Em 1938, o professor Milton Camargo da Silva Rodrigues publicou a obra pioneira “Educação Comparada”, descreveu a necessidade de definição de objeto e métodos da EC, ainda, inferiu o valor atribuído à EC como disciplina acadêmica.

Somente em 1939 que a EC foi ratificada no curso de Pedagogia da Faculdade Nacional de Filosofia, estabelecida pelo Decreto-Lei federal nº 1.190, de 04 de abril de 1939 e, do mesmo modo, em 1940, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, no curso de Pedagogia, incluiu a disciplina de “Administração Escolar e EC” (CERVI, 1986).

Em 1961, Lourenço Filho, com a obra “Educação Comparada”, organizada em três partes, fundamentos da EC, súmulas descritivas de dez sistemas de ensino (Inglaterra, França,

República Federal Alemã, Itália, União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, Estados Unidos, México, Argentina, Japão e Índia) e os programas de ensino primário na América Latina. Inicialmente, destinada aos estudantes das Faculdades de Filosofia e dos Institutos de Educação, entretanto, para o próprio autor, esta obra contribui, “[...] em especial, os que busquem elucidar situações em escala de macroeducação, na qual os sistemas de ensino realmente se apresentam” (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 10).

No mesmo ano, com a Lei Federal nº 4.024/1961, com o processo de autonomia universitária resultou:

Já em 1962, como se verifica, das 286 ‘incidências’, constatadas pelo Conselho Federal de Educação, apenas menos de 7% refere-se à presença da disciplina de Educação Comparada em currículos ‘plenos’ do curso de Pedagogia. Daí, a decisão daquele mesmo Conselho de aprovar uma Resolução por força do que aquela disciplina passa a ser considerada ‘matéria de caracterização’ e, conseqüentemente, uma disciplina optativa dentre as matérias complementares. Posteriormente, por força da Resolução nº 2, de 12 de maio de 1969 – na vigência da reforma universitária decorrente da Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 – a ‘matéria’ Educação Comparada já não tem lugar no rol das matérias componentes de habilitações específicas (BORTOLETTO, 1972, p. 60-61).

Neste sentido, Bortoletto (1972) ao apresentar a evolução da disciplina de EC, descreve dois fatos que contribuíram para o seu declínio, o primeiro fato, a disciplina iniciou com a nomenclatura EC nos cursos de Pedagogia e, depois, oferecida na junção de outra disciplina, como “Estatística e Educação Comparada” e “Administração Escolar e Educação Comparada”, o segundo fato, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 proporcionou autonomia do currículo, esta circunstância junto com a dificuldade de encontrar professores qualificados para ministrar a disciplina de EC, contribuíram para esta tornar-se conteúdo de disciplina, como, por exemplo, EC enquanto conteúdo da disciplina Administração Escolar.

Em 1972, outra contribuição, da professora Maria Aparecida Bortoletto, com a produção da tese “Educação comparada: subsídios para seu estudo no Brasil”, apresentada na Universidade de São Paulo (USP), caracterizada pela pesquisa descritiva, na evolução histórica de estudos, trabalhos e da disciplina acadêmica de EC no contexto brasileiro.

Portanto, a trajetória da EC no Brasil, inicialmente, ganhou destaque com a divulgação pelos políticos e educadores, fruto das visitas em sistemas de educação internacionais. Também a EC foi oferecida como disciplina, no entanto, pela inexistência de professores qualificados para ministrar essa disciplina, converte-se em conteúdo de disciplina.

Deste modo oscilando a presença da EC no campo educacional, mas ainda está presente no meio acadêmico, como, por exemplo, a partir de 2020 o Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP¹⁷, Câmpus de Marília/SP, oferece a disciplina de EC com a nomenclatura “Introdução aos Estudos de Educação Comparada e Internacional¹⁸”.

Finalizamos esta parte elucidativa da EC no Brasil, uma vez que este não é o foco deste estudo, entretanto, é notável a contribuição de vários pesquisadores brasileiros retratados. A seguir, explicamos o processo de escolha do nosso referencial teórico para o estudo.

2.3 EDUCAÇÃO COMPARADA: REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA

O processo de escolha da abordagem do método de EC transcorreu da literatura, das reflexões e indagações no grupo de pesquisa COPPE e, também, nas reuniões com o professor orientador, durante os diálogos formativos na propositura metodológica. Portanto, essa decisão perpassou por muitos momentos de discussões reflexivas, na busca do instrumento adequado ao objetivo proposto.

Inicialmente, Nóvoa (2009, p. 24), ao defender sua tese de cartografia, alertou: “O outro é a razão de ser da educação comparada: o outro que serve de modelo ou de referência, que legitima as ações ou que impõe silêncios, que se imita ou que se coloniza” e é nesta tríade – o outro, o sentido e os limites – representando o delinear dessa pesquisa.

No mesmo olhar da tríade de Nóvoa (2009), Franco (2000, p. 198) acrescentou a compreensão do reconhecimento dos diferentes espaços culturais nos estudos de EC:

Quando se reconstrói a história dos países e de seus povos, ou quando se desenvolve um processo de intercâmbio intercultural ou um projeto de cooperação internacional, a atitude de comparação está sempre presente, mesmo que não seja algo consciente ou que não se revele de modo explícito. O próprio processo de conhecimento do outro e de si próprio, nesta troca entre realidades culturais diversas, implica um confronto que vai além do mero conhecimento do outro. Implica a comparação de si próprio com aquilo que se vê no outro.

¹⁷ O grupo de Pesquisa “Coletivo de Pesquisadores em Políticas Educacionais” – (COPPE), contribuiu com vários artigos com resultados de pesquisas sobre a EC junto ao dossiê publicado na “Revista online de política e Gestão Educacional”, v. 25, n. esp. 4 dez., 2021, “Educação Comparada: desafios e possibilidades no campo metodológico”.

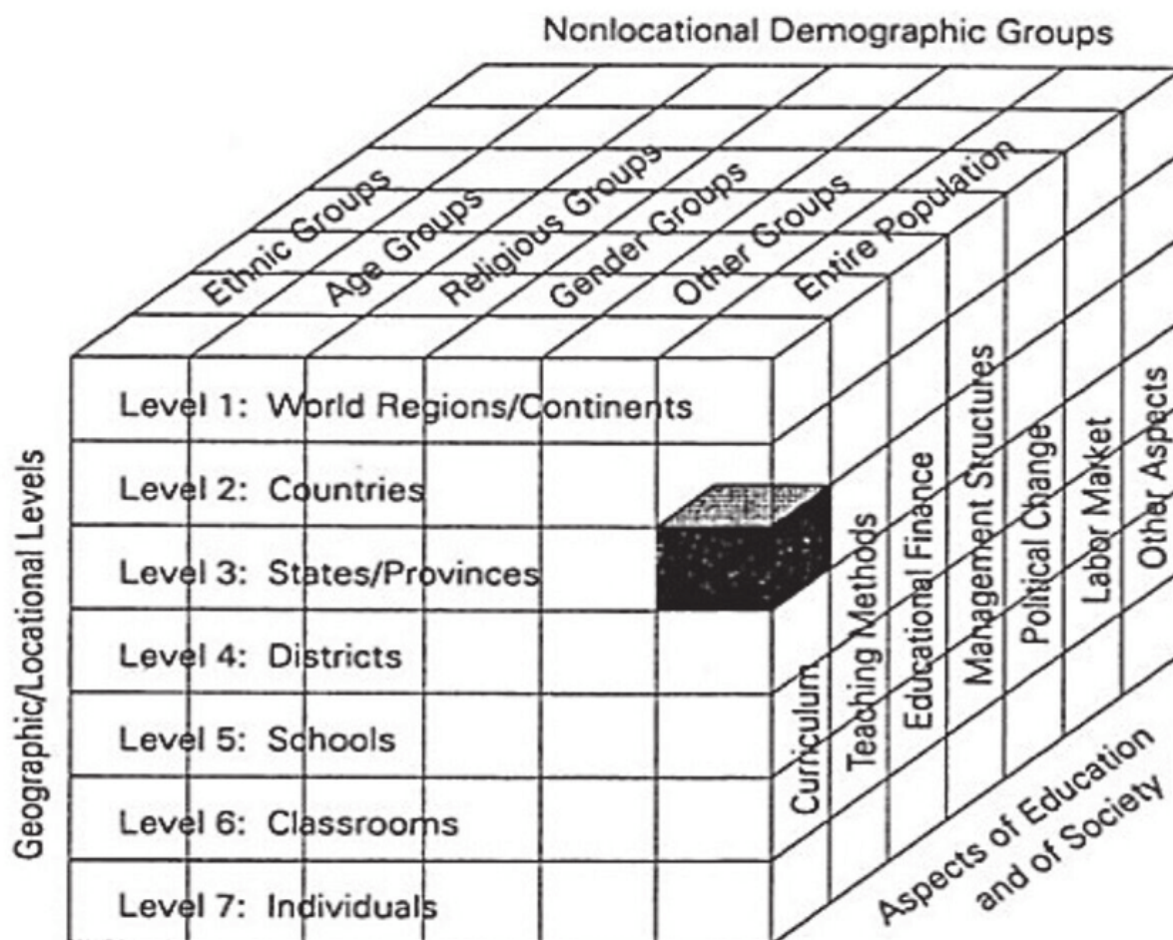
¹⁸ O artigo “Educação Comparada: apontamentos sob a ótica de estudantes da pós-graduação em Educação” publicado no dossiê “Revista online de política e Gestão Educacional”, v. 25, n. esp. 4 dez., 2021, “Educação Comparada: desafios e possibilidades no campo metodológico”, disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/issue/view/854>, representa algumas das discussões realizadas durante as aulas da disciplina de “Introdução aos Estudos de Educação Comparada e Internacional” na Unesp/Marília, em 2020.

Desta maneira, o discurso do reconhecimento do outro, os olhares citados por Nóvoa (2009) e Franco (2000) enfatizam as necessidades de compreensão ao ressignificar-se a partir do outro, em especial, durante a aplicabilidade metodológica de EC, num processo de investigação, no caso desta pesquisa, a comparação da organização estrutural da avaliação nacional externa em larga escala da Argentina e do Brasil.

Manzon (2015, p. 128) contribuiu com o texto “Comparações entre lugares”, em que descreve algumas abordagens comuns no contexto da pesquisa de EC. Primeiramente, destacou que o foco de análise comparativa, unidade de análise ou unidade estudada precisa responder as indagações de “quem” ou “o que” será objeto da pesquisa e, ainda podem ser unidades observacionais ou explicativas, isto significa, “[...] as unidades observacionais são as que são usadas nos processos de coleta e análise de dados, enquanto as unidades explicativas são as usadas para explicar os padrões constatados nos resultados obtidos”, relembramos a nossa questão norteadora: “Quais são os pontos de convergências e os de divergências entre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica da Argentina e do Brasil?”.

Outro método comparatista que colaborou no processo de escolha pela facilidade ilustrativa foi o “Quadro Referencial para Análises na Educação Comparada” de Bray e Thomas (1995), representado no formato de um cubo (Figura 1), com a proposta de abordagem tridimensional de categorização e análise das dimensões geográfica/espacial, agrupamentos demográficos e aspectos da educação e da sociedade. Assim, a pesquisa pode ser mapeada de acordo com conjecturas investigadas nos campos macro ou micro do sistema. Na presente tese a análise se dá no campo macro.

Figura 1 – Cubo de Bray e Thomas



Fonte: (BRAY; THOMAS, 1995, p.475).

Assim, utilizando o cubo de Bray e Thomas (1995), o mapeamento do estudo está representado no nível geográfico, nível 2, países (Argentina e Brasil), na correspondência aos grupos demográficos: outros grupos (política pública educacional) e nos aspectos da educação e sociedade: avaliação nacional externa em larga escala.

Manzon (2015, p. 128) completa o cubo de Bray e Thomas (1995), em relação a natureza da pesquisa de EC, geralmente:

[...] é espacial/geográfica, em diferentes lugares, na investigação de fenômenos educacionais e, tradicionalmente, por grandes unidades de análise (macrossociais), o estado-nação, como as pesquisas realizadas por Sadler (1900); Kandel (1933); Bereday (1964); Fafunwa; Aisiku (1982); Gu (1986), entre outros.

Além disso, os autores Phillips e Schweisfurth (2008) mencionam o uso do método comparativo, como: interpretativo dos fenômenos educacionais e o analítico-causal para distinguir as semelhanças e diferenças.

Outro estudo comparativo notável é o de Ragin e Amoroso (2018) em que os métodos comparativos podem ser usados para explicar semelhanças ou diferenças nos resultados.

Da mesma forma Berg-Schlosser (2001) *apud* Manzon (2015, p. 128) “[...] classifica estudos de caso comparados em quatro tipos distinções entre sistemas/casos e resultados[...]” e, assim, esclarece as semelhanças ou as diferenças nos resultados, conforme (Quadro 3).

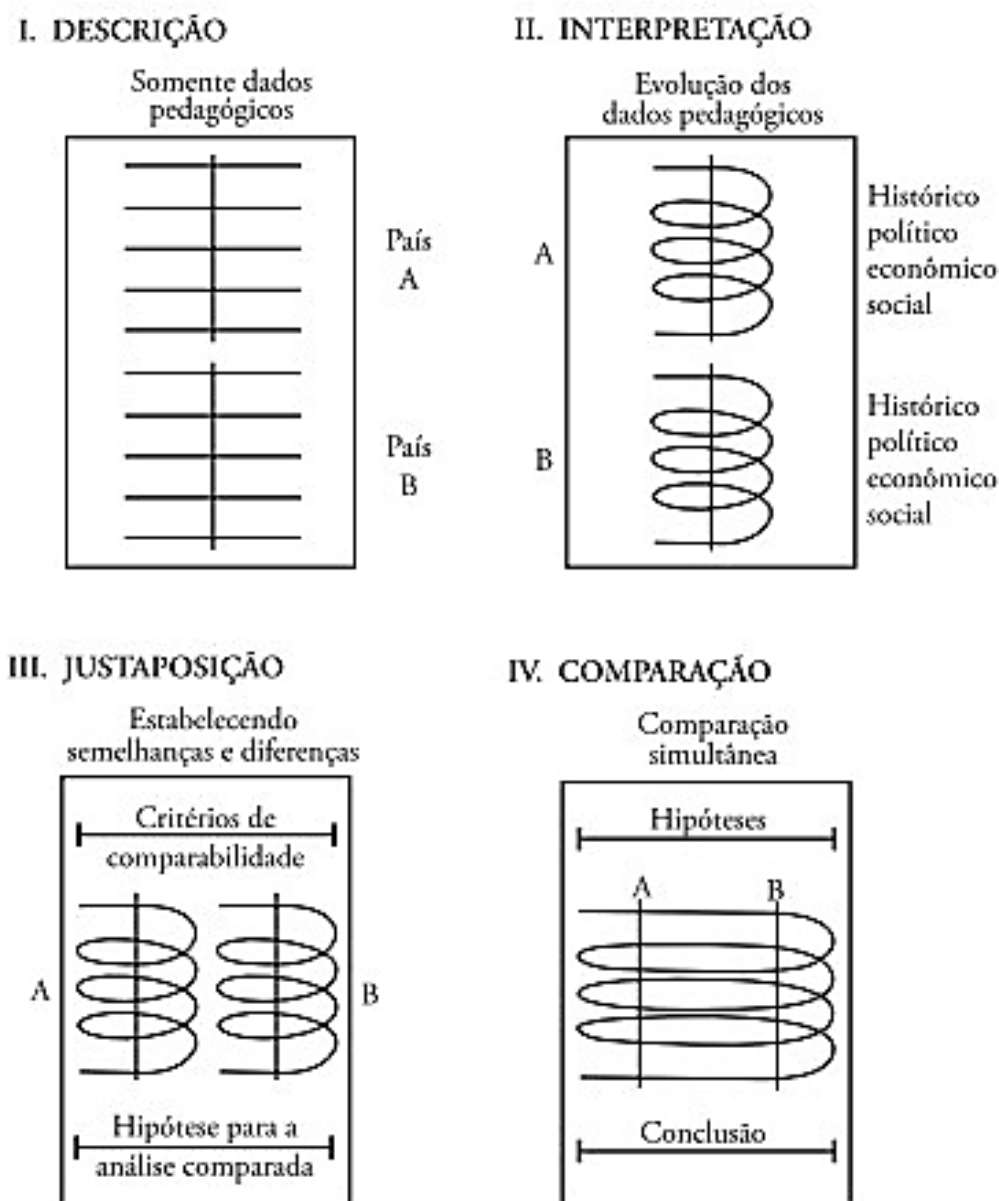
Quadro 3 – Análise de estudos de caso comparados

	Sistemas mais semelhantes (SMS)	Sistemas mais diferentes (SMD)
Resultados mais semelhantes (RMS)	(RMS) – (SMS)	(RMS) – (SMD)
Resultados mais diferentes (RMD)	(RMD) – (SMS)	(RMD) – (SMD)

Fonte: (BERG-SCHLOSSER, 2001, p. 2430 *apud* MANZON, 2015, p. 128).

O Quadro 3 de Berg-Schlosser (2001) *apud* Manzon (2015) permite clareza na visualização e perceptibilidade do resultado da análise comparativa.

Figura 2 – Etapas da análise comparativa de Bereday



Fonte: Bereday (1972, p. 59).

Para Bereday (1972), as etapas de descrição e interpretação, representam o processo metodológico inicial de adquirir familiaridade e conhecimento com o sistema de educação ou com a temática do estudo comparado. Em seguida, no processo de análise, com as etapas de justaposição e comparação, caracterizam os estudos comparativos propriamente dito (Figura 2).

Deste modo, na etapa de descrição acontece a exposição da temática de investigação, expondo o contexto histórico conforme as fontes primárias (documentação oficial, entre outras fontes, como, por exemplo, relatório educacionais), secundárias (produções bibliográficas

relacionadas ao tema) e auxiliares (produções bibliográficas não relacionadas diretamente à educação, mas que contribuem para compreensão do estudo comparado) e, na etapa de interpretação, avalia os dados pedagógicos, contextualizados, com as convicções social, política, econômica e histórica, porque “[...] a interpretação consiste em usar, um após outro, os métodos de abordagem das várias ciências sociais para lançar nova luz sobre os dados pedagógicos colhidos” (BEREDAY, 1972, p. 51).

A etapa de justaposição representa o início do processo de análise de semelhanças e diferenças, retomando os dados em confronto com o tema em relação à hipótese que abrange o estudo comparativo e, por fim, a etapa de comparação é caracterizada pelo detalhamento dessa comparação simultânea e apresentação da conclusão diante dos resultados analisados, “[...] a análise de problemas é aprendido para a análise total e ao mesmo tempo coroamento das etapas de pesquisa a que nos referimos antes [...]” (BEREDAY, 1972, p. 53-54).

Diante do exposto, a abordagem do método de EC proporciona a existência de multiplicidade de caminhos teóricos e autores comparatistas para a aplicabilidade em um estudo comparativo.

Portanto, após o período de estudo e reflexão acadêmica sobre a escolha do referencial teórico, mais apropriado para a otimização da pesquisa, em conformidade com o orientador, para este estudo optamos pelo procedimento metodológico fundamentado por Bereday (1972) na análise comparativa. Também, efetuamos a leitura do estudo utilizando o Quadro de Berg-Schlosser (2001) *apud* Manzon (2015) para análise do sistema nacional de avaliação, em relação aos pontos de aproximação e distanciamento, na Argentina e no Brasil.

Finalizando a seção com o delinear de construção do referencial teórico-metodológico, de forma detalhada das leituras e das reflexões que subsidiou o processo de definição do nosso embasamento teórico, no caso EC – fundamentado por Bereday (1972).

Na próxima seção abordamos o sistema nacional de avaliação da Argentina.

3 REPÚBLICA ARGENTINA

Nesta seção, inicialmente, retratamos breve apresentação do cenário sociopolítico para contribuir na explanação da República Argentina. Em seguida, foi necessário descrever como originou-se o Sistema Educacional Nacional da Argentina. Posteriormente, no contexto desse Sistema Educacional, manifestou-se o Sistema Nacional de Avaliação (avaliação externa em larga escala). Encerramos a seção com a revisão de literatura sobre a política pública de avaliação, adotando o referencial teórico de Bereday (1972), caracterizando as etapas de descrição e interpretação.

3.1 ARGENTINA: CENÁRIO SOCIOPOLÍTICO

A palavra Argentina, etimologicamente, origina-se do latim *argentum*, tendo como significado prata. Além disso, essa nomenclatura retrata parte da história colonial de extração das riquezas junto de seu território e do Rio da Prata. Entre os dados históricos alusivos, destacamos: em 1554, o português Lopo Homem que redigiu “Terra Argentina”, uma peça cartográfica. Em 1602, Martín del Barco Centenera compôs o trabalho literário “Argentina e a conquista do Rio da Prata”. Em 1813, a Assembleia aceitou a Marcha Patriótica de Vicente López y Planes e a reproduziu em um trecho do Hino Nacional. Em 1853, a Assembleia Nacional ratificou a denominação do país como República Argentina. Portanto, estes são alguns dados históricos com o uso da palavra Argentina que favoreceu a aceitação de nomenclatura e a sua representação do povo latino-americano, de acordo com informações disponibilizadas no *site* oficial do governo argentino (ARGENTINA, 2022).

A República Argentina está localizada na América do Sul, ao norte com o Estado Plurinacional da Bolívia e a República do Paraguai; ao sul com a República do Chile e Oceano Atlântico, ao leste com a República Federativa do Brasil, República Leste do Uruguai e Oceano Atlântico e ao oeste com República do Chile. Essa localização permite uma variação climática; sendo que as regiões norte e nordeste são mais quentes e úmidas, as regiões do centro e sul são frias e temperado e nas zonas andinas o clima é mais frio, conforme a altitude.

Considerado o segundo maior país em extensão territorial da América do Sul, com área de 3.761.274 km², sendo 2.791.810 km² do continente sul-americano, 965.597 km² ao continente Antártico e 3.867 km² as ilhas do sul – Geórgia do Sul e Sandwich do Sul, segundo o Instituto Geográfico Nacional argentino (IGN, 2021).

A origem da Argentina como Estado-nação está relacionada com o marco histórico das reformas Bourbônicas de 1776, com o desmembramento do Vice-Reinado do Peru, e, ainda, contribuiu para Buenos Aires tornar-se o centro político e econômico pela localização estratégica do seu porto no escoamento da prata (BASTOS, 2015).

As contribuições étnicas remetem ao período colonial com a miscigenação dos povos indígenas com uma população colonizadora de origem espanhola, apresenta outras contribuições heterogêneas da imigração europeia e junto com o não desenvolvimento da escravidão, representam aspectos históricos que contribuíram assertivamente com a construção do sistema educacional argentino (CASTRO, 2007). A língua oficial é o espanhol e a unidade monetária é o peso.

Em relação ao desenvolvimento no contexto sociopolítico destacamos três descrições, o primeiro excerto histórico relatado por Castro (2007, p. 11):

Não obstante esse contexto de maior fluidez social, o sistema político e a prosperidade econômica mantiveram um caráter excludente, o que se evidenciou com o crescimento da classe operária ao longo das primeiras décadas do século XX. A crise econômica desencadeada em 1929 também afetou duramente a Argentina, abrindo um período de mais de meio século de instabilidade política, com sucessivos golpes militares, e de esforços dos diversos governos para incentivar a industrialização do país, por meio da substituição das importações.

O segundo excerto histórico apresentado por Brahim (2016, p. 62):

A Argentina retornou à democracia em 1983, envolvida em grave crise econômica, altos índices de inflação e degradação social. Para a Presidência da República, foi eleito Raúl Alfonsín. Dessa vez, a democracia revela uma dilatada continuidade institucional, marcando uma original revitalização do federalismo, com o fortalecimento das províncias. A trajetória da educação na Argentina, a partir dos anos 1990, passa também a ser impactada pelas reformas educacionais implementadas no âmbito da América Latina.

O terceiro excerto pormenorizado por Krawczyk e Vieira (2012, p. 30):

Os frágeis pilares nos quais sustentava o governo democrático desmoronaram-se com o desencadeamento da hiperinflação que originou uma crise que atingiu tanto o âmbito político quanto o processo de acumulação capitalista, abrindo espaço para reformas que beneficiaram apenas os grupos econômicos vinculados ao capital internacional, sem, contudo, encontrar resistência no restante da sociedade. Assim, durante os anos 1990, a Argentina experimentou mudanças radicais nas funções do Estado, aprofundando a tendência à sua redução iniciada na ditadura militar dos anos de 1970. O desenvolvimento

experimentado nesse período radicalizou o neoliberalismo, cujo resultado foi a dolarização da economia e a institucionalização do Estado mínimo.

Portanto, no contexto político, a economia foi agravada nos períodos ditatoriais e nos momentos de instabilidade econômica mas, a Argentina conseguiu restabelecer o regime democrático e outras crises políticas ocorreram até o restabelecimento do regime constitucional.

No momento presente, Alberto Fernández é o presidente eleito desde 10 de dezembro de 2019, com mandato de 4 anos e com direito de reeleição por mais um período consecutivo, considerando que a eleição pode se dar em dois turnos, desde que um dos candidatos não obtenha mais de 45% dos votos no primeiro turno. O voto é obrigatório para os cidadãos de 18 a 70 anos de idade e voto facultativo para cidadãos entre 16 a 18 anos incompletos ou com mais de 70 anos de idade.

Os símbolos nacionais representados na bandeira, no escudo e no hino retratam a cultura e a tradição histórica argentina, conforme estabelece o Decreto nº 10.302, de 1944, e suas alterações, encontram-se presentes nas instituições estatais e, também, exibem a imagem Argentina perante as demais nações.

A Argentina constitui-se sob a forma de representante federal republicana democrática, formada pela cidade autônoma de Buenos Aires, eclética e cosmopolita do país desde 1880 e adquiriu *status* de distrito federal em 1994. Possui 23 províncias: Buenos Aires, Catamarca, Chaco, Chubut, Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, Formosa, Jujuy, La Pampa, La Rioja, Mendoza, Misiones, Neuquén, Río Negro, Salta, San Juan, San Luis, Santa Cruz, Santa Fe, Santiago del Estero, Tierra del Fuego e Tucumán.

Em 2021, a estimativa da população era de 45.808.747 e a população com acesso à água encanada era de 87,7%, com acesso a rede de gás era de 60% e com acesso a rede de esgoto era de 68,5%. Em relação ao trabalho e renda, no terceiro trimestre de 2021, a taxa em atividades foi de 46,7%, taxa de empregado foi de 42,9%, taxa de subemprego foi de 12,2% e a taxa de desemprego de 8,2%. Em relação à população estimada em 1º de julho de 2022, população total de 46.234.83 e a estimativa preliminar do Produto Interno Bruto (PIB) no quarto trimestre de 2021, mostra um crescimento de 8,6% em relação ao mesmo período do ano anterior e o PIB sazonal variação de 1,5% enquanto a tendência cíclica varia de 0,6%, segundo o Instituto Nacional de Estadística y Censos da República Argentina (INDEC).

Por fim, descrevemos as principais informações do cenário sociopolítico argentino, propondo-se favorecer a percepção do leitor do contexto histórico do país.

3.2 SISTEMA EDUCACIONAL NACIONAL ARGENTINO

Na Argentina, a construção do Sistema educacional nacional consolidou-se a partir da Lei nº 1.420 de 1884 (ARGENTINA, 1884), instituiu-se os jardins de infância, consolidou-se as bases do ensino primário obrigatório, gratuito, misto e laico e, assim estabeleceu-se, a educação primária que tinha o objetivo educacional no desenvolvimento moral, intelectual e físico das crianças de 6 a 14 anos de idade. Já o ensino médio começou em caráter optativo, entretanto gratuito, oferecendo, ainda, diferentes modalidades, como o bacharelado, o técnico-industrial, agrícola, artístico e o magistério. Em relação a oferta do ensino superior a partir da lei orgânica em 1885, no entanto, a educação superior foi alterada pelo Decreto-Lei nº 6.403 de 1995 (ARGENTINA, 1995) (PARENTELLA; MALAJOVICH, 2000).

Em 1905, com a promulgação da Lei Lainez, Lei nº 4.874 (ARGENTINA, 1905), possibilitou a constituição de escolas e, dessa forma, ocorreu a expansão do sistema educacional. Contudo, estes estabelecimentos que iniciaram as atividades educacionais dependiam do sistema educacional da nação ou das províncias.

Em 6 de dezembro de 1991 foi sancionada a Lei nº 24.049 (ARGENTINA, 1991). A partir de primeiro de janeiro de 1992 esta lei transferiu a responsabilidade para as províncias e para a cidade autônoma de Buenos Aires dos serviços educacionais da educação secundária e superior não universitário¹⁹.

Sabe-se que é importante destacar a Lei Federal de Educação (LFE), Lei nº 24.195, de 14 de abril de 1993, por ser considerada um símbolo da reforma educacional dos anos de 1990, em razão do reconhecimento da educação, enquanto um direito pessoal e social garantido pelo Estado (FELDFEBER, 2015) e, do mesmo modo, a LFE de 1993, também, representa o marco legal da institucionalização de avaliação padronizada argentina, porque implementou o sistema de avaliação nacional.

De acordo com Parentella e Malajovich (2000), após sancionar a LFE de 1993, e com o retorno à democracia, iniciou-se a transformação educacional.

Assim, o quadro normativo federal da LFE/1993, destacou-se a transformação estrutural do sistema educacional nacional – que foi alicerçado de forma gradual e progressiva, sendo constituído pela:

¹⁹ O superior não universitário é destinado a formação de professores da educação secundária, realizada, principalmente, pelos institutos estatais e privados.

- a) Educação Inicial;
- b) Educação Geral Básica;
- c) Educação Polimodal;
- d) Educação Superior;
- e) Educação Pós-Graduação.

Passamos a descrever o sistema educacional nacional a partir da estrutura de cada nível.

No primeiro nível, a Educação Inicial, destinada ao jardim de infância, para atender às crianças de três a cinco anos de idade, sendo o último ano obrigatório, as províncias e a cidade autônoma de Buenos Aires estabeleceram, conforme a necessidade familiar, o atendimento nas instituições comunitárias ocorre por meio do jardim maternal (creche), destinado às crianças menores de três anos incompletos.

O segundo nível, Educação Geral Básica (EGB), iniciada a partir dos seis anos de idade, com duração de nove anos, obrigatória, compõe-se de unidade pedagógica integral, organizada em ciclo²⁰ de três anos cada, conforme estabelecido no artigo 15 da LFE (ARGENTINA, 1993).

A Educação Polimodal, terceiro nível, foi oferecida após a conclusão da educação geral básica com duração mínima de três anos, oferecida aos jovens de quinze a dezessete anos de idade, não era obrigatória.

O próximo nível, a Educação Superior, destinava-se aos concluintes da etapa anterior: EGB (obrigatória) ou Educação Polimodal (opcional), sendo a duração do curso escolhido determinada em correspondência com sua especificidade pela instituição universitária, ou pela não universitária, e esta formação era de cunho opcional.

No último nível, a Pós-Graduação substituiu a nomenclatura quaternária, conforme a determinação legal do artigo 86 da Lei nº 24.521/1995, esta formação era opcional.

Era este o quadro normativo que estruturava o sistema de ensino, conforme LFE de 1993. Esta legislação apresentava outros aspectos relevantes como, por exemplo, o funcionamento das instituições em parceria de responsabilidade educacional, entre a família e o Estado Nacional, em conformidade com o artigo 4º da LFE de 1993 e, ainda, institucionalizou a formulação de conteúdos básicos (unidade nacional) para todos os níveis do quadro normativo, a ser oferecido de maneira universalizada no sistema educacional nacional.

²⁰ A composição do ciclo EGB: primeiro ciclo de 6 a 8 anos, segundo ciclo de 9 a 11 anos e o terceiro ciclo de 12 a 14 anos.

Salientando que a modificação do funcionamento do sistema educacional perpassa, igualmente, pela Constituição Argentina²¹ (ARGENTINA, 1994) ao estabelecer no seu 5º artigo a responsabilidade do Estado-nação em determinar a política educacional bem como o controle da sua realização, em concordância com o propósito da unidade nacional, respeitadas as particularidades provinciais/locais.

Em 2005 é sancionada a Lei de Financiamento da Educação, Lei nº 26.075, promulgada em 09 de janeiro de 2006²² (ARGENTINA, 2006a), que estabeleceu o crescimento gradual dos recursos públicos destinados à educação até atingir 6% do PIB e institucionaliza o Programa Nacional de Compensação Salarial Docente.

Outra reforma educacional ocorreu quando a LFE/1993 foi revogada pela Lei de Educação Nacional (LEN), Lei nº 26.206, de 27 de dezembro de 2006²³ (ARGENTINA, 2006b) e, a partir da LEN/2006 se estabeleceu nova estrutura do Sistema Educacional Nacional.

É essencial discorrer sobre essa nova estrutura estabelecida pela LEN/2006 para o entendimento sobre o funcionamento do Sistema Educacional e, assim, aprimorar a elucidação sobre a avaliação em larga escala da República Argentina.

A LEN/2006 normatiza o preceito legal para o Estado-nacional, às províncias e a cidade autônoma de Buenos Aires tem a responsabilidade pelo processo de planejar, organizar, supervisionar e financiar o Sistema Educacional Nacional a fim de garantir o acesso à educação e às modalidades. Do mesmo modo, pela criação e administração de estabelecimentos educacionais de gestão estatal a fim de garantir o acesso à educação em todos os níveis e modalidades, também, o Estado-nacional é o responsável por criar e financiar as universidades nacionais (ARGENTINA, 2006).

É relevante sublinhar que o Estado-nacional, as províncias e a cidade autônoma Buenos Aires são os responsáveis principais e indelegáveis de oferecer educação integral, permanente e de qualidade para todos os habitantes (ARGENTINA, 2006).

No que diz respeito à obrigatoriedade escolar, inicia-se aos quatro anos até a finalização da educação secundária, conforme artigo 3º da Lei nº 27.045 de 2015 (ARGENTINA, 2015), que alterou o artigo 16 da LEN/2006. Também, o artigo 9º da LEN/2006 determina a obrigatoriedade de destinar 6% do seu PIB à educação.

O Sistema Educacional Nacional, fundamentado na concepção da LEN/2006, foi estruturado em quatro níveis, a saber:

²¹ A primeira Constituição Nacional data de 01 de maio de 1853 e a última reforma foi em 1994.

²² A última alteração na Lei nº 26.075/2006 foi no ano de 2021.

²³ A LEN/2006 revogou a Lei Federal de Educação nº 24.195/1993.

- a) Educação Inicial;
- b) Educação Primária;
- c) Educação Secundária;
- d) Ensino Superior.

Complementando o sistema educacional nacional pelo atendimento educacional, oferecendo mais oito modalidades de ensino. Essas modalidades se referem à Educação Técnica Profissional, Educação Artística, Educação Especial, Educação Permanente de Jovens e Adultos, Educação Rural, Educação Intercultural Bilíngue (voltada aos povos indígenas), Educação em Contextos de Privação de Liberdade e Educação Domiciliar e Hospitalar (ARGENTINA, 2006).

O Estado-nacional, a cidade autônoma de Buenos Aires e as províncias têm por responsabilidade assegurar o acesso e a permanência com direito de igualdade de participação (equidade) e ainda são responsáveis por regulamentar, controlar (averiguar), supervisionar a fim de garantir o cuidado e a educação integral das crianças, previsto no artigo 21 da LEN (ARGENTINA, 2006).

No primeiro nível, a Educação Inicial destina-se ao atendimento de crianças entre 45 dias de vida e 5 anos de idade, inicialmente com educação obrigatória para as crianças com 5 anos. A distribuição das turmas está de acordo com a idade:

- a) jardins maternos destinados para as crianças entre 45 dias e 2 anos de idade;
- b) jardins infantis para as crianças entre 3 e 5 anos (ARGENTINA, 2006).

Contudo, a partir de 2015, com a Lei nº 27.045/2015, foi anunciada a obrigatoriedade da Educação Inicial a partir de 4 anos de idade. Em vista disso, estabelecendo para as crianças de 4 e 5 anos de idade a obrigatoriedade no nível da Educação Inicial, assim, alterando esse primeiro nível de educação na LEN (ARGENTINA, 2015).

A Educação Inicial está organizada com objetivos gerais estabelecidos no artigo 20 da LEN (ARGENTINA, 2006), entre esses objetivos destacamos: a criança reconhecida como sujeito de direitos, membro ativo e participante da sociedade (família e comunidade), a importância de desenvolver a sua capacidade criativa e o gosto pelo conhecimento nas experiências de aprendizagem.

No segundo nível, a Educação Primária é caracterizada por ser obrigatória, a partir dos 6 anos de idade, e pode ser oferecida em escolas de período integral ou não (ARGENTINA, 2006).

No que diz respeito à finalidade da Educação Primária, esta intenciona promover formação integral, básica e comum para a vida comunitária. Entre seus objetivos destacamos: “[...] oferecer as condições necessárias ao desenvolvimento integral da infância em todas as suas dimensões”, em conformidade com o artigo 27 da LEN (ARGENTINA, 2006).

No terceiro nível, a Educação Secundária destinada aos adolescentes que concluíram a Educação Primária, sendo esse nível também obrigatório. Os objetivos gerais têm por finalidade, em todas suas modalidades, capacitar os adolescentes para o pleno exercício da cidadania, para o trabalho e/ou para a continuação de estudos (ARGENTINA, 2006).

Vale ressaltar que a Educação Secundária será concedida em dois ciclos:

- a) ciclo básico – padronizado pela orientação comum a todos;
- b) ciclo orientado – diversificado segundo as diversas áreas do conhecimento, do mundo social e do trabalho (ARGENTINA, 2006).

A LEN/2006 possibilitou nova proposta de estrutura acadêmica para o nível primário e secundário, com as opções:

- a) estrutura de 6 anos para nível primário e 6 anos para o nível secundário;
- b) estrutura de 7 anos para nível primário e 5 anos para o nível secundário.

Entretanto, a responsabilidade é de cada jurisdição pela opção da estrutura de duração/organização curricular (pedagógica).

Assim, na primeira proposta de escolarização, nível primário, o estudante ingressa com 6 anos e no nível secundário o estudante inicia com 12 anos.

Na segunda proposta, nível primário, o estudante ingressa com 7 anos e o início do nível secundário com 13 anos de idade.

Importante destacar que cada província do país adotou o modelo de proposta de acordo com suas finalidades educativas e adaptação às necessidades de atendimento da sua população escolar.

Desse modo, nos estudos de Duro e Perazza (2011, p. 70) a opção da estrutura acadêmica no ano de 2010, entre as jurisdições argentinas, era conforme retratada na Figura 3.

Figura 3 – Estrutura Acadêmica organizada por Duro e Perazza

Región Geográfica	Opciones de estructura académica			
	7 años de nivel Primario y 5 años de nivel Secundario		6 años de nivel Primario y 6 años de nivel Secundario	
	Jurisdicción	Normativa	Jurisdicción	Normativa
CENTRO	Ciudad de Bs As	Ley N° 898/02	Buenos Aires	Ley Provincial de Educación N° 13688/07
	Santa Fe	Decreto N° 2885/07.	Córdoba	Ley Provincial de Educación N° 9870
			Entre Ríos	Ley N° 9890/08 de Educación
SUR	Neuquén	Sin normativa	Chubut	Ley Provincial de Educación N° 91/10
	Río Negro	Ley Provincial de Educación N° 2444/91	Tierra del Fuego	Resolución N° 2484/07
			La Pampa	Ley de Educación N° 2511/09
NEA	Misiones	Resolución N° 289/07	Santa Cruz	Acuerdo N° 171/08
	Chaco	Ley Provincial N° 6.478/10	Corrientes	Decreto N° 222/08
			Formosa	Resolución N° 5476/07
NOA	Jujuy	Decreto Acuerdo N° 8509/07	Tucumán	Resolución N° 620/08
	Salta	Ley de Educación N° 7546/08		
	Sgo. del Estero	Ley de Educación N° 6876/07		
	Catamarca	Sin normativa		
CUYO	La Rioja	Ley Provincial de Educación N° 8678/09.	San Juan	Resolución N° 5641/07
	Mendoza	Sin normativa	San Luis	Decreto N° 154/08
TOTAL		12		12

Fonte: Duro e Perazza (2011, p. 70).

Para Duro e Perazza (2011) ao examinarem esta opção de estrutura consideraram a representação do marco de uma nova estrutura acadêmica (estrutura curricular), em virtude de gerar propostas diferentes de desenvolvimento do currículo.

Esta estrutura acadêmica é resultado das determinações legais do artigo 32 da LEN (ARGENTINA, 2006), em que prevê que o Conselho Federal de Educação (CFE) estabeleça as disposições da estrutura curricular da educação secundária, carga horária semanal entre outros encaminhamentos.

Daí originou-se a Resolução CFE n° 84/2009 que homologa o documento *Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria*²⁴. Este documento aborda questões relacionadas à organização pedagógica, curricular e institucional deste nível de ensino (CFE, 2009).

Em 2022, no *site* oficial do governo argentino (2022)²⁵, no Sistema Educacional Nacional, foi disponibilizada a alteração da estrutura acadêmica (Figura 4), passando a ser a seguinte:

²⁴ “Diretrizes Políticas e Estratégias para o Ensino Médio Obrigatório”.

²⁵ Cf. <http://mapa.educacion.gob.ar/sistema-educativo>. Acesso em: 11 abr. 2022.

- a) para o nível primário com estrutura de 6 anos de estudo, as províncias que oferecem esta estrutura são: Buenos Aires, Catamarca, Chubut, Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, Formosa, La Pampa, San Juan, San Luis, Tierra del Fuego e Tucumán;
- b) com 7 anos de estudo, as províncias que oferecem esta estrutura são: Chaco, Jujuy, La Rioja, Mendoza, Misiones, Neuquén, Río Negro, Salta, Santa Cruz, Santa Fé, Santiago del Estero e a cidade autônoma de Buenos Aires.

Da mesma forma, no *site* oficial do governo argentino (2022) relativo ao nível secundário, a seguinte estrutura:

- a) a alteração escolhida pela estrutura de estudo de 6 anos foi adotada pelas províncias de: Buenos Aires, Catamarca, Chubut, Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, Formosa, La Pampa, San Juan, San Luis, Tierra del Fuego e Tucumán;
- b) com uma estrutura de 5 anos, as províncias de: Chaco, Jujuy, La Rioja, Mendoza, Misiones, Neuquén, Río Negro, Salta, Santa Cruz, Santa Fé, Santiago del Estero e a cidade autônoma de Buenos Aires.

Figura 4 – Estrutura Acadêmica – Educação Primária e Secundária

Año 2020: Educación Común. Resumen		2.1.4.3. Nivel primario y secundario: estructura académica según jurisdicciones.	
7 años de nivel Primario y 5 años de nivel Secundario		6 años de nivel Primario y 6 años de nivel Secundario	
Jurisdicción	Normativa	Jurisdicción	Normativa
Ciudad de Buenos Aires (1)	Sin normativa	Buenos Aires	Ley de Educación Nº 13688_07
Chaco	Ley Nº 6478_10	Catamarca	Ley Pcial de Educ. Nº 5381_13
Jujuy	Decreto Acuerdo Nº 8509_07	Córdoba	Ley de Educación Nº 9870_10
La Rioja	Ley de Educación Nº 8678_09	Corrientes	Decreto Nº 222_08
Mendoza (2)	Sin normativa	Chubut	Ley de Educación Nº 91_10
Misiones	Resolución Nº 289_07	Entre Ríos	Ley de Educación Nº 9890_08
Neuquén (2)	Sin normativa	Formosa	Resolución Nº 5476_07
Río Negro	Ley de Educación Nº 2444_91	La Pampa	Ley de Educación Nº 2511_09
Salta	Ley de Educación Nº 7546_08	San Juan	Ley 1327 H_2015
Santa Cruz	Ley de Educación 3305_12	San Luis	Decreto Nº 154_08
Santa Fe	Decreto Nº 2885_07	Tierra del Fuego	Ley de Educación Nº 1018_15
Santiago del Estero	Ley de Educación Nº 6876_07	Tucumán	Ley de Educación Nº 8391_10
Notas:			
(1) Dado que la jurisdicción no aplicó la Ley Federal de Educación, su estructura se mantiene conforme a la legislación vigente.			
(2) Propuesta de estructura en los anteproyectos de nueva ley de educación.			
Fuente: CFE, MEN, Año 2019.			

Fonte: (ARGENTINA, 2022, p.47).

Salientamos, ainda, que no artigo 33 da LEN (ARGENTINA, 2006) no tempo escolar para o estudante, a partir de 16 anos, terá a oportunidade de estágios por um período de seis

meses com acompanhamento docente. Este estágio é proposto em harmonia com o mundo do trabalho e produção, oportunizando estágios educacionais em vários espaços como escolas, empresas, organizações do Estado, organizações culturais ou da sociedade civil.

O Sistema Educacional Nacional contempla a Educação Superior, no capítulo V, instituído em quatro artigos (art. 34 e 37) da LEN (ARGENTINA, 2006), somente para conhecimento dos artigos que abordam o ensino superior, uma vez que não corresponde ao foco desta pesquisa.

A Educação Técnica Profissional é abordada no capítulo VI pelo artigo 38 da LEN (ARGENTINA, 2006), referindo-se à modalidade da educação secundária ou educação superior destinada à formação de técnicos intermediários, de técnicos superiores em áreas de formações específicas e formação profissional.

A Educação Artística dispôs do capítulo VII, composto por três artigos (art. 39 a 41) da LEN (ARGENTINA, 2006), sendo este componente provido em todos os níveis e modalidades por simbolizar a valorização do patrimônio natural e proteção cultural da nação argentina.

O capítulo VIII em seus quatro artigos (42 a 45) da LEN (ARGENTINA, 2006), refere-se à Educação Especial, no sentido de assegurar o direito à educação das pessoas com deficiência, temporária ou permanente, em todos os níveis e modalidades do sistema educativo.

Em relação à Educação Permanente de Jovens e Adultos, esta está estabelecida no capítulo IX, composto por três artigos (46 a 48) da LEN (ARGENTINA, 2006). Esta modalidade educacional possui a determinação legal de garantir a alfabetização e o cumprimento da escolaridade obrigatória prevista nesta lei.

A Educação Rural é a modalidade do sistema educativo oferecida nos níveis de educação inicial, primária e secundária a fim de garantir o cumprimento da escolaridade obrigatória por meio das adequações às necessidades e particularidades da população rural, assim está fundamentada no capítulo X em quatro artigos (49 a 51) na LEN (ARGENTINA, 2006).

No que se refere ao direito constitucional dos povos indígenas, está previsto no sistema educativo a modalidade de Educação Intercultural Bilíngue, no capítulo XI, constituído por três artigos (52 a 54) da LEN (ARGENTINA, 2006), no sentido de preservar e fortalecer as pautas culturais, sua língua, em outros termos, preservar a identidade étnica num contexto de mundo multicultural, de reconhecimento e respeito linguístico e cultural.

No sistema educacional a modalidade Educação em Contextos de Privação de Liberdade é destinada a garantir o direito à educação obrigatória com o propósito de promover a formação

integral e o pleno desenvolvimento de todas as pessoas privadas de liberdade, previsto no capítulo XII, em cinco artigos (55 a 59) da LEN (ARGENTINA, 2006).

A modalidade Educação Domiciliar e Hospitalar é oferecida aos alunos a partir da educação inicial, primária e secundária, com afastamento escolar correspondente aos períodos de trinta dias corridos ou mais com a finalidade de garantir o direito à educação, conforme descrito no capítulo XII em dois artigos (60 e 61) da LEN (ARGENTINA, 2006).

No contexto do sistema educacional, a LEN (ARGENTINA, 2006) em quatro artigos (67 a 70) aborda a questão dos Direitos e Obrigações dos Docentes, sem prejuízo do estabelecido pela legislação trabalhista geral e específica e pela negociação coletiva.

Também é tratada a questão da Formação Docente, em oito artigos (71 a 78) da LEN (ARGENTINA, 2006), com a finalidade de promover a construção de identidade docente baseada na autonomia profissional, com vínculo com a cultura e a sociedade contemporânea, bem como desenvolvimento das possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Outra questão fundamentada é a Política de Promoção de Igualdade Educacional, em cinco artigos (art. 79 a 83) da LEN (ARGENTINA, 2006), que prevê assegurar as condições necessárias para a inclusão, reconhecimento, integração e realização educacional dos estudantes em todos os níveis e modalidades, principalmente na educação obrigatória.

Em relação à Qualidade da Educação, esta está prevista em três artigos (84 a 86) da LEN (ARGENTINA, 2006), e – as disposições específicas sobre a Política de Avaliação – artigos 94 a 99 da referida lei. Abordamos no próximo tópico o Sistema de Avaliação Nacional Argentino.

Portanto, a LEN/2006 é constituída por 145 artigos, no entanto, destacamos, no sistema educacional nacional os níveis da educação inicial, primária e secundária, visando a compreensão da estrutura e funcionamento. Sendo o objetivo de entendimento de sua organização, bem como origem da avaliação externa em larga escala argentina.

Por fim, no contexto do sistema educacional nacional, citamos a obra “Uma perspectiva histórico-sociológica da Reforma Educacional na América Latina. Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990”, das autoras Krawczyk e Vieira (2012), porque busca-se entender as mudanças do sistema que ocorreram por meio das reformas educacionais, conforme discutiremos no contexto histórico do sistema educacional argentino.

Sumariamente, para estas pesquisadoras:

Entendemos por organicidade a expressão da dinâmica pela qual se processam as relações de poder na organização e gestão do sistema educacional e da unidade escolar. Este conceito carrega consigo a historicidade das formas

como foram se concretizando, na esfera pública, os interesses dos diferentes grupos sociais (KRAWCZYK; VIEIRA, 2012, p. 17).

Krawczyk e Vieira (2012) caracterizam a Reforma Educacional na Argentina, conhecida como Transformação Educativa, iniciada com LFE/1993, a começar da reconstrução democrática do Estado Nacional, após o período de transição de ditaduras militares vivenciadas na América Latina na década de 1980.

No caso da reforma educacional da Argentina, o período ditatorial, da década de 1970, desconstruiu as instituições políticas, desorganizou a economia e aumentou o empobrecimento no país. Com o retorno da democracia, no campo educacional para discutir a questão da educação com a sociedade em geral, convocou todos para essa discussão por meio do Congresso Pedagógico Nacional. Este Congresso ratificou a educação pública como responsabilidade do Estado, administrado com princípios de oferta de uma educação obrigatória, laica e gratuita (KRAWCZYK; VIEIRA, 2012).

Para essas autoras, pode-se afirmar que a reforma educacional da Argentina representou o fortalecimento do caráter subsidiário do Estado para com a educação, com políticas públicas, como a definição do currículo nacional, política de formação docente, contratação de docentes e supervisores, significando nova organicidade do sistema educacional. Também, iniciou o programa Plano Social Educativo (PSE) para a população mais carente visando a equidade escolar. O PSE se incumbe da distribuição de recursos didáticos e materiais escolares, reformas nas instituições e bolsas para os estudantes no contexto das escolas.

3.3 SISTEMA DE AVALIAÇÃO NACIONAL ARGENTINO

Nas políticas públicas formuladas para o setor educacional, durante o primeiro mandato do governo de Carlos Saúl Menem (1989-1995), assinalam-se o marco de institucionalização da avaliação padronizada em larga escala no país, a partir do momento em que foi sancionada a Lei Federal de Educação nº 24.195 de 1993 (ARGENTINA, 1993).

Em razão deste texto legal, abranger o título IX – “Da qualidade da avaliação e da sua avaliação”, composto por três artigos (48, 49 e 50), que prescrevem os direcionamentos do processo de avaliação nacional (ARGENTINA, 1993).

É relevante o artigo 48 da LFE de 1993, visto que determinou a avaliação a fim de investigação da qualidade do ensino em âmbito nacional, representando a origem da política pública educacional de avaliação ao estabelecer:

El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, deberán garantizar la calidad de la formación impartida en los distintos ciclos, niveles y regímenes especiales mediante **la evaluación permanente del sistema educativo**, controlando su adecuación a lo establecido en esta ley, a las necesidades de la comunidad, a la política educacional, de cada provincia y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y a las concertadas en el del Consejo Federal de Cultura y Educación²⁶ [...]. (ARGENTINA, 1993, grifos nossos)

Ainda, na normatização da LFE/1993, o artigo 49 preconizou-se a avaliação de qualidade do sistema de ensino, nos distintos níveis e ciclos, por meio da adaptação curricular aos alunos e a formação qualificada para os professores (ARGENTINA, 1993).

Outro artigo (50) da LFE de 1993, instituiu para as autoridades educativas das províncias e da cidade de Buenos Aires, periodicamente, avaliar a qualidade e o funcionamento do sistema educacional (ARGENTINA, 1993).

Sob o ponto de vista de Perassi (2017), a Argentina efetivou estudos de experiências de testes padronizados de outros países da região, identificando a experiência do Chile como sendo a que mais representou referência inicial para a elaboração e o desenvolvimento da montagem avaliativa, considerando que a Argentina implementou avaliação em 1993 e, no final deste mesmo ano aplicou a avaliação padronizada.

Nesse contexto, a Argentina criou o “Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad²⁷” (SINEC), e a avaliação foi denominada de “Operativo Nacional de Evaluación²⁸” (ONE), sendo do Ministério da Educação da Nação (MEN) a responsabilidade na coordenação com seus pares jurisdicionais, as 23 províncias e a cidade de Buenos Aires, para a execução da ONE. O trabalho de execução do MEN é realizado pelo órgão “Dirección Nacional de Información y Evaluación la Calidad²⁹” (DiNIECE), responsável por coordenar a organização do processo de avaliação externa em larga escala.

No período de 1993 a 2015 sucederam-se as edições da avaliação ONE, destinadas aos níveis e ciclos da educação primária em que se avaliavam os alunos de 3º e 6º anos e da educação secundária em que a avaliação se realizava para os alunos de 2º e 3º ano e 5º e 6º ano,

²⁶ Tradução: O Ministério da Cultura e Educação da Nação, as províncias e a Prefeitura da cidade de Buenos Aires devem garantir a qualidade da formação ministradas nos diferentes ciclos, níveis e regimes especiais mediante a avaliação permanente do sistema educacional, controlando sua adequação ao estabelecido nesta lei, às necessidades da comunidade, à política educacional de cada província e da Prefeitura da Cidade de Buenos Aires e às acordadas pelo Conselho Federal de Cultura e Educação [...].

²⁷ “Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade” (SINEC).

²⁸ “Operação de Avaliação Nacional (ONE).

²⁹ “Direção nacional de Informação e Avaliação de Qualidade” (DiNIECE)

considerando que em algumas províncias a educação secundária é de 5 anos, e outras é de 6 anos.

Portanto, avaliação ONE tinha por objetivo medir o conhecimento e habilidades dos alunos, em diferentes áreas do conhecimento ou disciplinas, como Linguagem, Matemática, Ciências Naturais e Sociais, com a intencionalidade de avaliar o final dos níveis de ensino, tendo como referência o currículo, os conteúdos da base comum, era de natureza censitária ou amostral, conforme Figura 5.

Figura 5 – Panorama geral da ONE GERAL

Panorama general de los ONE																						
Año/ Grado	Materia	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
3er	M			M	M	M	M	M	M			M		M		M			M		P	M
	L			M	M	M	M	M	M			M		M		M			M		P	M
	CS								M					M		M			M		P	M
	CN								M					M		M			M		P	M
6to	M				M	M	M	M	C			M		M		M			M		P	M
	L				M	M	M	M	C			M		M		M			M		P	M
	CS				M	M	M	M	C					M		M			M		P	M
	CN				M	M	M	M	C					M		M			M		P	M
2do/ 3er	M			M	M	M	M	M	M			M		M		M			M		P	M
	L			M	M	M	M	M	M			M		M		M			M		P	M
	CS													M		M			M		P	M
	CN													M		M			M		P	M
5to/6to	M	M	M	M	M	C	C	C	C			M		M		M			C		P	C
	L	M	M	M	M	C	C	C	C			M		M		M			C		P	C
	CS		ME			ME								M		M			C		P	C
	CN		ME			ME								M		M			C		P	C

Fonte: Ganimian (2015, p. 13).

Em relação à periodicidade da avaliação ONE, Ganimian (2015, p. 12) contextualiza da seguinte forma:

De 1993 al 2002, los ONE eran anuales, del 2002 al 2010, eran bienales, en el 2010, comenzaron a ser trienales. Además, fueron suspendidos en el 2001, por

la crisis económica y social que atravesaba el país, y en el 2009, por la gripe A. En el 2002 y en el 2007, los ONE tomaron dos años para administrarse³⁰.

Além da periodicidade de acontecimento da avaliação ONE, desde o ano de 1993, a DiNIECE disponibiliza os relatórios de resultados da ONE, por província e em cinco regiões. Sendo a divisão por região elaborada pela DiNIECE da seguinte maneira:

- a) a região centro é composta pela cidade autônoma de Buenos Aires e as províncias de Buenos Aires, Entre Ríos, Santa Fé e Córdoba;
- b) a região nordeste formada pelas províncias de Formosa, Chaco, Corrientes e Misiones e a região da Patagônia constituída pelas províncias de La Pampa, Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz e Tierra del Fuego;
- c) a região do centro-oeste, conhecida como a região de Cuyo, é composta pelas províncias de La Rioja, San Juan, San Luis e Mendoza;
- d) a região de noroeste constituída pelas províncias de Jujuy, Salta, Tucumán, Catamarca e Santiago del Estero (GANIMIAN, 2015).

A respeito da avaliação padronizada ONE, deu-se uma modificação nos testes conforme informações abordadas no documento “Operativo Nacional de Evaluación (ONE) 2013 – Diagnóstico y consideraciones metodológicas necesarias para el análisis y difusión de sus resultados³¹” (ARGENTINA, 2013, p. 8):

Desde el año 2005, las pruebas del ONE adoptan el enfoque de Pruebas Referidas a Criterio (PRC). Esto implica un cambio en la implementación, que implicó el traslado del foco de atención desde la comparación hacia la descripción de lo estudiantes saben y sus capacidades cognitivas para el hacer. Los ítems fueron elaborados sobre la base de criterios de evaluación consensuados por todas las jurisdicciones educativas del país. Estos criterios están alineados al diseño curricular del país: Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) y a los diseños curriculares de las jurisdicciones. Los resultados de la evaluación se expresan en niveles de logro³².

³⁰ Tradução: De 1993 a 2002, o ONE foi anual, de 2002 a 2010 foi bienal, e em 2010, tornou-se trienal. Além disso, foram suspensos em 2001, devido à crise econômica e social que o país atravessava, e em 2009, devido à gripe A. Em 2002 e 2007 o ONE levou dois anos para ser administrado.

³¹ “Operação Nacional de Avaliação (ONE) 2013 - Diagnóstico e considerações metodológicas necessárias para a análise e divulgação dos seus resultados”.

³² Desde o ano de 2005, os testes ONE adotaram a abordagem de critérios Testes Referenciados por Critérios (PRC). Isto implica em mudança na implementação, que envolveu o deslocamento do foco de atenção da comparação para a descrição do que os alunos sabem e suas habilidades cognitivas para fazer. Os itens foram preparados com base em critérios de avaliação acordados por todas as jurisdições educacionais do país. Esses critérios estão alinhados com o desenho curricular do país: Núcleo de Aprendizagem Prioritária (NAP) e com os desenhos curriculares das jurisdições. Os resultados da avaliação são expressos em níveis de realização.

Assim, os resultados da avaliação ONE consistiam na divulgação dos dados, conforme o desempenho esperado nos documentos curriculares jurisdicionais e do NAP, considerados como referências. Para a divulgação, elencou-se percentagem de alunos, correspondente à série e ano e disciplina avaliada e constituía-se na classificação em três níveis: baixo, médio e alto.

O nível baixo correspondia aos estudantes com desempenho elementar ou insatisfatório no domínio dos conteúdos, o nível médio referia-se aos estudantes com desempenho satisfatório no domínio curricular e o nível alto correspondia aos estudantes que se destacavam no domínio curricular e nas capacidades cognitivas avaliadas.

Entretanto, o quadro normativo, conforme assinalamos anteriormente, a LFE de 1993 foi revogada pela LEN de 2006 e, assim, um novo marco regulatório, com enfoque legislativo atribuído à prescrição de adequação do sistema nacional avaliativo.

Por esse motivo, o sistema de avaliação está articulado pelo título VI – Qualidade da Educação, contido em três artigos (84 e 86) da LEN (ARGENTINA, 2006), com o propósito de garantir educação de boa qualidade, coesão e integração nacional.

Para atender à legislação vigente, em especial a LEN/2006, o MEN, em concordância com o CFE, normatiza a política de avaliação nacional no artigo 85 (ARGENTINA, 2006): “d) vai implementar uma política de avaliação concebida como instrumento de melhoria da qualidade do ensino, de acordo com os dispostos nos artigos 94 a 97 desta lei”. Vale destacar ainda, a alínea “a” do artigo 85, estabelece a definição de estruturas e conhecimentos curriculares comuns em todos os níveis e modalidades da educação obrigatória, e, no sistema avaliativo serão estes conteúdos comuns investigados.

Na resolução CFE nº 280/2016 (CFE, 2016), ao considerar o artigo 85 da LEN de 2006, sublinha o MEN, em acordo com o CFE “[...] deve implementar uma política de avaliação concebida como instrumento para melhorar a qualidade da Educação”.

Paralelamente, as províncias e a cidade autônoma de Buenos Ayres poderão estabelecer conteúdos curriculares de acordo com seu contexto social, mantendo o currículo comum estabelecido nesta legislação (ARGENTINA, 2006) e, em direção do desenvolvimento deste currículo, o Estado tem o dever de garantir os insumos necessários visando alcançar aprendizado comum e de boa qualidade, conforme determinação legal do artigo 84 da LEN/2006.

Nesse sentido, o MEN detém a responsabilidade precípua pela política, pela avaliação contínua e periódica do sistema educacional e, da mesma maneira, para a tomada de decisões

que visam à melhoria da qualidade da educação (ARGENTINA, 2006). Na resolução CFE nº 280/2016 reforça a responsabilidade deste Ministério para a implementação desta política.

Para o processo avaliativo do desempenho e funcionamento do sistema são consideradas as principais variáveis: promoção, deserção, idade, processos de aprendizagem, formação e prática docentes, os projetos e programas educacionais e os próprios métodos de avaliação entre outras variáveis (ARGENTINA, 2006) e a resolução CFE nº 280/2016 normatiza um sistema de avaliação integral do sistema educacional por meio de diferentes estratégias para análise das variáveis descritas no artigo 95 da LEN/2006.

O CFE concentra-se no âmbito da política de informação e avaliação e as jurisdições participam deste desenvolvimento, implantação do sistema avaliativo, informações complementares e periódicas para atender a sua comunidade, na busca da igualdade educacional e da melhoria da qualidade. Ainda, com a participação dos professores e outros membros da comunidade educativa por meio da autoavaliação nas unidades educacionais (ARGENTINA, 2006) e a resolução CFE nº 280/2016 reafirma o artigo 96 da LEN/2006 (CFE, 2016).

Na sequência, o MEN e as jurisdições educacionais são os responsáveis por tornarem públicos os dados e indicadores deste processo avaliativo visando à transparência da gestão da educação e da pesquisa educacional, mas, protegendo a identificação dos participantes (alunos, professores e instituições de ensino), com a finalidade de evitar qualquer forma de estigmatização (ARGENTINA, 2006).

É importante ressaltar que o MEN tem por obrigação criar o Conselho Nacional da Qualidade da Educação, com funções definidas no:

ARTÍCULO 98.- Créase el Consejo Nacional de Calidad de la Educación, en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, como órgano de asesoramiento especializado, que estará integrado por miembros de la comunidad académica y científica de reconocida trayectoria en la materia, representantes de dicho Ministerio, del Consejo Federal de Educación, del Congreso Nacional, de las organizaciones del trabajo y la producción, y de las organizaciones gremiales docentes con personería nacional. Tendrá por funciones:

- a) Proponer criterios y modalidades en los procesos evaluativos del Sistema Educativo Nacional.
- b) Participar en el seguimiento de los procesos de evaluación del Sistema Educativo Nacional, y emitir opinión técnica al respecto.
- c) Elevar al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología propuestas y estudios destinados a mejorar la calidad de la educación nacional y la equidad en la asignación de recursos.
- d) Participar en la difusión y utilización de la información generada por dichos procesos.

e) Asesorar al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología con respecto a la participación en operativos internacionales de evaluación³³. (ARGENTINA, 2006)

Portanto, o Conselho Nacional da Qualidade da Educação, sendo o órgão de assessoria especializada, tem a função de propor os critérios das modalidades nos processos de avaliação do Sistema Nacional de Educação entre outras funções, definidas no artigo 98 da LEN/2006, conforme citadas anteriormente.

Cabe registrar, também, que a resolução CFE nº 280, de 2016, em termos gerais, estabelece o deferimento do Sistema Nacional de Avaliação e de Qualidade e Equidade Educacional (art. 1º), e institui a participação das províncias e da cidade autônoma de Buenos Ayres no sistema avaliativo, criado no artigo 1º desta resolução (art. 2º). A Secretaria de Avaliação Educacional do MEN designada para coordenar e acompanhar a implantação do Sistema Federal de Avaliação da Qualidade e Equidade Educacional (art. 3º) (CFE, 2016).

O 4º artigo da resolução CFE nº 280, de 2016, representa a alteração na nomenclatura da avaliação intitulada ONE, que passa a ser concebida com nome de “Dispositivo Nacional de Evaluación de Aprendizajes³⁴” – APRENDER, com periodicidade anual e garante a suspensão de aulas no período destinado à aplicação da avaliação padronizada (CFE, 2016).

No que se refere à estrutura da avaliação APRENDER é aproveitada a logística da ONE, conforme documento “Aprender 2016 marco normativo” (ARGENTINA, 2017, p. 11) que descreve “Aprender 2016 capitaliza la experiencia de los ONE y les da continuidad³⁵”, do mesmo modo, é dada a continuidade no processo avaliativo nacional. Na Figura 6 é mostrada a avaliação APRENDER com as disciplinas e anos avaliados, entre o período de 2016 e 2019.

No ano de 2021, a avaliação APRENDER aconteceu na educação primária, de forma censitária para os 6º anos e os estudantes fizeram as avaliações de Linguagem e Matemática.

³³ Tradução: ARTIGO 98 - Criar o Conselho Nacional de Qualidade da Educação, no âmbito do Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia, como órgão de assessoria especializada, que será composta por membros da comunidade acadêmicos e científicos com trajetória reconhecida na matéria, representantes de referido Ministério, o Conselho Federal de Educação, o Congresso Nacional, as organizações trabalhistas e de produção e organizações sindicais professores com estatuto nacional. Terá funções: a) Propor critérios e modalidades nos processos de avaliação do Sistema Nacional Educacional. b) Participar no acompanhamento dos processos de avaliação do Sistema Educativo Nacional, e emitir parecer técnico sobre o assunto. c) Apresentar propostas e estudos ao Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia com o objetivo de melhorar a qualidade da educação nacional e a equidade na Alocação de recursos. d) Participar na divulgação e utilização das informações geradas pelos referidos processos. e) Assessorar o Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia sobre a participação em operações de avaliação internacional.

³⁴ “Dispositivo Nacional de Avaliação de Aprendizagem” – APRENDER.

³⁵ “Aprender 2016 capitaliza a experiência do ONE e lhe dá continuidade”.

Adicionalmente, as equipes escolares e os alunos responderam os questionários³⁶ complementares sobre as características das condições de ensino e aprendizagem.

Figura 6 – Anos e áreas avaliadas

**Años y áreas evaluados
en Aprender**

	2016	2017	2018	2019
Primaria	Censo 6º grado: Lengua y Matemática Muestra 3º grado: Lengua y Matemática	Censo 6º grado: Ciencias Sociales y Ciencias Naturales Muestra 4º grado: Producción Escrita	Censo 6º grado: Lengua y Matemática	
Secundaria	Censo 5º/6º año: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales Muestra 2º/3º año: Lengua y Matemática	Censo 5º/6º año: Lengua y Matemática	Censo 5º/6º año: Lengua y Matemática Muestra 5º/6º año: Educación Ciudadana y Ciencias Naturales	

Fonte: (ARGENTINA, 2019a, p. 27).

No contexto da Resolução CFE nº 280, de 2016, ainda, determina-se o compromisso de cada jurisdição, solicitando a criação da Unidade Jurisdicional de Avaliação Educacional e, assim, incluir-se na composição da Rede Federal de Avaliação da Qualidade e Equidade Educacional (REFCEE). Esta rede tem como objetivo consolidar a cultura de avaliação em

³⁶ Os resultados da Avaliação de 2021 estão disponíveis a partir de junho de 2022, integrados a um relatório da situação do nível primário na Argentina durante o ano letivo de 2021, conforme informação disponibilizada no site: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/aprender/aprender-2021>. Acesso em: 1 mar. 2022.

todos os níveis dos sistemas de ensino (art. 5º). No artigo 6º, em relação às políticas de avaliação são acordadas pelo CFE o processo de aplicação de responsabilidade das autoridades jurisdicionadas e tem o apoio técnico do REFCEE entre outras instâncias (diretorias de nível, supervisão entre outros atores) correspondentes ao âmbito da Secretaria de Avaliação Educacional do MEN (CFE, 2016).

Simultaneamente, a Argentina vem participando de avaliações regionais direcionadas à educação primária (3º e 6º anos) nas edições de 1997, 2006, 2013 e 2019 do Estudo Regional Comparativo e Explicativo (ERCE)³⁷, sendo uma parceria entre o MEN da Argentina e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Essa avaliação investiga a aprendizagem nas áreas do conhecimento de Linguagem (leitura e escrita), Matemática destinada aos alunos do 3º e 6º anos da educação básica e Ciências Naturais somente aplicada aos alunos do 6º ano.

Da mesma forma, o ERCE tem como análise o campo de avaliação educacional, bem como disponibiliza base de dados para o desenvolvimento de políticas educativas baseadas em evidências empíricas. Assim como, fornece a devolutiva por meio de relatório de cada edição, como, por exemplo, no relatório da edição de 2019 da Argentina contempla os resultados de análise de Letras, Matemática e Ciências.

O ERCE também considera os resultados educacionais atrelados com o desenvolvimento sustentável e a cidadania mundial correspondente com a Agenda Educação 2030, além disso, fornece informações comparativas entre os países participantes e da mesma forma, compartilha os dados de aprendizagem dos alunos.

Importa evidenciar, o ERCE faz parte do Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE) alocado no Escritório Regional de Educação na América Latina e Caribe (OREALC/UNESCO), em Santiago, e atua com avaliação (testes) e questionários para alunos da 3º e 6º ano/série em vários países da América Latina³⁸.

Concomitante, desde 2000 a Argentina vem participando (Figura 6) do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) tido como um estudo internacional organizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e tem por objetivo

³⁷ Nas primeiras edições a denominação era PERCE, SERCE e TERCE, porque a primeira letra é correspondente à edição, assim, refere-se à primeira, à segunda e à terceira edições do Estudio Regional Comparativo y Explicativo.

³⁸ Os países que participam, atualmente, da avaliação de qualidade da educação no LLECE são Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana e Uruguai, disponível em: <https://www.unesco.org/pt/articles/entrega-de-resultados-da-analise-curricular-do-estudo-regional-comparativo-e-explicativo-erce-2019>. Acesso em: 30 maio 2023.

avaliar a aprendizagem de alunos de 15 anos nas áreas de Matemática, Leitura e Ciências, para a realização da aplicabilidade da avaliação ocorre a parceria entre o MEN argentino com o organismo do PISA.

Em resumo a participação da Argentina nas edições do PISA (Figura 7).

Figura 7 – Participação da Argentina nas edições do Pisa

EDI- CIÓN DE PISA	¿ARGEN- TINA PARTICIPÓ?	¿PARTICIPÓ CON REGIO- NES ADJU- DICADAS?	CANTIDAD DE ESTU- DIANTES EVALUADOS	CANTI- DAD DE ESCUE- LAS RE- LEVADAS	PAÍSES PARTICI- PANTES DE LA OCDE	PAÍSES PARTI- CIPAN- TES NO OCDE	PAÍSES PARTICI- PANTES LATINOA- MÉRICA	ÁREA DE DOMINIO PRINCIPAL
2000	Sí	No	3.983	156	32	11	4	Lectura
2003	No	No	-	-	30	11	3	Matemática
2006	Sí	No	4.368	179	30	27	6	Ciencias
2009	Sí	No	4.774	199	34	41	8	Lectura
2012	Sí	Sí: CABA	5908	229	34	31	8	Matemática
2015	Sí, pero sus resultados quedaron invalidados	Sí: CABA	6.349	s/d	35	37	9	Ciencias
2018	Sí	Sí: CABA, Buenos Aires, Córdoba y Tu- cumán	12.177	458	37	42	10	Lectura

Nota:

Edición 2000: "Informe Nacional República Argentina", DINIECE, junio de 2004, <https://www.oei.es/historico/quipu/argentina/pisa2001.pdf>.

Edición. 2006: "PISA 2006. Informe Nacional", DINIECE, Ministerio de Educación Nacional, año 2008 http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/109725/RESUMEN_PISA_2006.pdf?sequence=1

Edición 2009: "PISA 2009, Argentina", DINIECE, Ministerio de Educación Nacional, año 2011

Edición 2012: "Argentina en PISA 2012, Informe de Resultados", Secretaría de Evaluación Educativa, año 2017 <https://>

Fonte: (ARGENTINA, 2019b, p. 47).

Cabe registrar também que a proposta do PISA iniciou em 2000, a programação da edição avaliativa acontece a cada três anos e em cada ciclo enfatiza-se uma área de conhecimento diferente. Em 2000 e 2009 enfatizou o estudo de Leitura, em 2006 em Ciências e em 2003 e 2012 em Matemática e em 2018 em Leitura.

Enfim, a Argentina é participante do sistema de avaliação nacional inaugurado pela avaliação ONE e subsequente da avaliação APRENDER, da avaliação regional ERCE/UNESCO e da avaliação internacional PISA/OCDE.

Pode-se concluir que a LFE (ARGENTINA, 1993) instituiu-se o sistema nacional de avaliação com a implementação da avaliação externa em larga escala, destinada à educação primária e à educação secundária. Essa avaliação externa em larga escala recebeu a

denominação de ONE, sendo a aplicação do teste padronizado ONE, aconteceu durante o período de 1993 e 2015.

Entretanto, em 2006, a LEN revogou a LFE/1993, esta nova legislação representou novo marco regulatório, porque alterou a dinâmica da política pública avaliativa.

Uma alteração significativa ocorreu a partir da publicação da Resolução CFE nº 280 de 2016. Essa alteração foi na nomenclatura da avaliação externa em larga escala – ONE, recebeu nova nomenclatura: APRENDER. Assim, as edições avaliativas – APRENDER, aconteceram a partir de 2016 e 2021.

Finalizamos a descrição histórica do Sistema Nacional de Avaliação na Argentina (avaliação externa em larga escala).

Na próxima subseção abordarmos a revisão de literatura da Política Pública de Avaliação Nacional Argentina, assim caracterizando a etapa de interpretação de Bereday (1972).

3.4 POLÍTICA PÚBLICA DE AVALIAÇÃO NACIONAL NA ARGENTINA – REVISÃO DE LITERATURA

Nas subseções anteriores descrevemos o sistema nacional de educação e o sistema nacional de avaliação, contextualizados, em conformidade com as normas legislativas e as reformas educacionais, que conferem ao Estado a produção de políticas educacionais, caracterizadas por negociações e embates.

Esta subseção traz revisão de literatura com base em autores que pesquisaram ou atuaram junto ao Sistema Nacional de Avaliação (ONE ou APRENDER) na Argentina, conjugando inter-relação sistemática dessa política pública educacional, caracterizando a etapa de interpretação de Bereday (1972). As produções textuais, selecionadas, tratam o Sistema Nacional de Avaliação, desde a macroavaliação (avaliação externa em larga escala) perpassando por vários contextos do processo da avaliação externa em larga escala até chegar ao micro (escola).

Importante complementar, o diferencial para cada produção textual, é que não existe dimensão sequencial ou linear e, ainda, cada texto apresenta lugares e grupos de interesses. Em cada produção envolve disputas e embates no campo da política pública educacional, em momentos diversos no contexto do Sistema Nacional de Avaliação.

O artigo “Una aproximación a la evaluación de las políticas públicas: el caso del SINEC³⁹”, de autoria de María Lucrecia Tulic⁴⁰ (1996), descreve a avaliação como uma ferramenta que contribui tanto na execução dos programas públicos, como para os formuladores das decisões políticas, em consequência de a avaliação fornecer informações que permite a gestão pública “[...] para tomar las decisiones sobre su continuación, corrección o suspensión además de hacer efectiva la responsabilidad de los gerentes que la han manejado⁴¹” (TULIC, 1996, p. 159).

Completando a análise de Tulic (1996), Lilia Toranzos (1996)⁴² escreve o artigo “Evaluación y calidad⁴³”. A autora diz a partir da LFE/1993, com a criação do SINEC, ele adquiriu um papel central e estratégico da reforma educacional, na medida que fortaleceu o processo de descentralização das informações avaliativas.

O Ministério da Cultura e Educação da Nação ao produzir informações nacionalmente comparáveis para a articulação do sistema de ensino, em especial, com as informações do SINEC, foi possível a formulação de políticas compensatórias e de equidade, pois avaliou o impacto do processo de aprendizagem e das políticas compensatórias implementadas (TORANZOS, 1996).

É relevante o contexto histórico do processo da reforma educacional, assim, em 2001, com a publicação “La Reforma Educativa en la Argentina. Semejanzas y Particularidades⁴⁴”, produção textual elaborada pelos autores Tedesco⁴⁵ e Fanfani (2001)⁴⁶.

Os autores relembram o contexto histórico da reforma educacional na Argentina, evidenciam, nos anos de 1980, que no governo de Raúl Alfonsín realizou-se o Congresso Pedagógico Nacional. Este Congresso foi considerado marco histórico na educação, pelo fato que aconteceu após período de regime militar, com a finalidade de discutir, de maneira democrática, às necessárias transformações do sistema nacional educacional.

Entretanto, a transformação do sistema educacional aconteceu, somente, no primeiro governo de Carlos Saúl Menem, após sancionar a LFE/1993. Dessa forma, a reforma

³⁹ “Uma abordagem da avaliação de políticas públicas: o caso do SINEC”.

⁴⁰ María Lucrecia Tulic trabalhou como subsecretária de Políticas compensatórias do Ministério da Cultura e Educação da Argentina, antes era responsável pela Dirección Nacional de Evaluación do referido Ministério.

⁴¹ Tradução: “[...] para tomar decisões sobre sua continuação, correção ou suspensão, bem como tornar efetiva a responsabilidade dos gestores que a trataram”.

⁴² Lilia Toranzos, em 1996, era a responsável pela Dirección Nacional de Evaluación do Ministério da Cultura e Educação da Argentina.

⁴³ “Avaliação e qualidade”.

⁴⁴ “A Reforma Educacional na Argentina. Semelhanças e particularidades”.

⁴⁵ Tedesco, docente de História da Educação na “Universidad Nacional de La Plata”. Atuou como Diretor da Oficina Regional de Educación, Ciencias e Cultura (Oreale) na Unesco, em Santiago do Chile.

⁴⁶ Fanfani, docente na Universidade Pedagógica da Província de Buenos Aires.

educacional sucedeu nas principais dimensões do sistema educacional, sendo uma nova organização dos níveis do sistema educacional, a ampliação da obrigatoriedade de estudos, a reforma dos conteúdos curriculares, a institucionalização de um Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade de Educação, as políticas compensatórias, a modernização da gestão institucional e o aumento de investimento no sistema educacional (TEDESCO; FANFANI, 2001).

Em relação a transformação educacional, Tedesco e Fanfani (2001) argumentaram os seguintes aspectos:

- a) o impacto sobre a cobertura do ensino obrigatório ampliando a oportunidade da educação básica para a população;
- b) o impacto na qualidade da educação porque produziu a modernização e atualização dos conteúdos dos programas escolares;
- c) o investimento total com a educação registro de 29%, no processo de qualificação e profissionalização de profissionais da educação por meio da Rede Federal de Formação Contínua, em duas modalidades de formação, disciplinar e didática destinada a formação aos professores e a formação de gestão institucional dirigida aos diretores e supervisores;
- d) ocorreu a diminuição da desigualdade por meio do Plano Social Educacional, que melhorou a infraestrutura e os equipamentos didáticos das instituições, ofereceu bolsa de estudos;
- e) ocorreu o processo de descentralização educacional com uma nova divisão entre o Estado e as províncias.

Este cenário, apresentado por Tedesco e Fanfani (2001), passou por mudanças, a partir da revogação da LFE/1993, surge um novo sistema educacional.

O pesquisador Nicolás Bentancur⁴⁷ (2007), com o artigo “¿Hacia un nuevo paradigma en las políticas educativas? Las reformas de las reformas en Argentina, Chile y Uruguay (2005-2007)”⁴⁸, aborda a questão do novo sistema educacional, definido na reforma educacional, a partir da publicação da LEN/2006.

⁴⁷ Doutor em Ciências Sociais pela Universidade de Buenos Aires. Professor de Ciências Políticas na Universidade da República do Uruguai.

⁴⁸ “Rumo a um novo paradigma nas políticas educacionais? As reformas das reformas na Argentina, Chile e Uruguai (2005-2007)”.

Bentancur (2007) revela, antes de aprovação da LEN/2006, previamente, o Ministério da Educação realizou consulta pública por meio do documento “Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa⁴⁹”, composto pelos temas: acesso e permanência no sistema de educação, a qualidade da educação, o multiculturalismo, a educação permanente, o papel da família, *status* e formação de professores, infraestrutura escolar, participação, novas tecnologias da informação e a governança da educação. Após essa consulta pública, a LEN/2006 foi aprovada na Câmara de deputados, com 133 votos favoráveis e 34 votos contrários.

Em referência às alterações da reforma educacional, Bentancur (2007) elencou várias, entre elas, a revogação total da LFE/1993, mas mantém o direito à educação centralizada na responsabilidade do Estado, a extensão da obrigatoriedade do ensino secundário, avaliação do sistema de ensino, entre outras.

Outro tema que perpassa pelo contexto da reforma educacional foi retratado por Myriam Feldfeber e Nora Gluz⁵⁰ (2019) com a obra “Las políticas a partir del cambio de siglo: alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina⁵¹”. As autoras analisam as principais políticas educacionais pautadas nos princípios de igualdade, do direito social direcionados aos diferentes grupos sociais na trajetória escolar.

Neste contexto, as autoras defendem a tese, na década de 1990, das transformações normativas e institucionais produzidas em um processo de democratização nos espaços educacionais. Portanto, incluindo a participação de grupos que antes eram excluídos. Entretanto, mesmo considerando as intervenções do governo argentino, permaneceram mecanismos de desigualdades, junto com a questão da qualidade da educação atrelada às medições padronizadas da escola, numa perspectiva de meritocracia.

No contexto normativo fundamentado, é significativo retornar ao início do processo da avaliação nacional argentina, com a pesquisadora Zulma Perassi, porque ela atuou em 1994 junto ao Ministério da Educação Provincial e, por vários anos, participou da coordenação da ONE na província de San Luis.

Assim, a partir da experiência vivenciada por Perassi, esta expõe as impressões da política de avaliação no texto “El Sistema Nacional de Evaluación en la República Argentina.

⁴⁹“Por uma educação de qualidade para uma sociedade mais justa”.

⁵⁰ Myriam Feldfeber, doutora pela Universidade de Buenos Aires, docente universitário, pesquisadora do Instituto de Pesquisa em Ciências da Educação da UBA (2014-2017) e coordenadora da Rede Latino-Americana de estudos sobre o trabalho docente (Red ESTRADO) e Nora Gluz doutora em Educação pela Universidade de Buenos Aires, docente universitária, pesquisadora e membro do Programa Pesquisa em Sociologia da Educação do Instituto de Ciências da Educação do governo de Buenos Aires.

⁵¹ “Políticas educacionais da virada do século: alcance e limites na extensão do direito para a educação na Argentina”.

Políticas y concepciones⁵²” (2017). Nesta produção, a autora elaborou três categorias que chamou de três momentos distintos para contextualizar o sistema nacional de avaliação.

Perassi (2017) estruturou o Sistema Nacional de Avaliação a partir das seguintes categorias: 1º período de Fundação, 2º período de Fortalecimento e Reajuste e o 3º período de Revisão para elucidar os acontecimentos da política pública avaliativa.

Em sua concepção, descreve que o 1º período de Fundação correspondeu à primeira década do Sistema Nacional de Avaliação de Qualidade (1993-2003), foi marcado por uma década que sucedeu vários governos nacionais, Menem (1989-1999), De La Rúa (1999-2001), Puerta (2001-2001), Rodríguez (2001-2001), Camaño (2001-2001), Duhalde (2002-2003) – com ideologias variadas, com conflitos sociais, econômicos e políticos e “Los perfiles profesionales de los Ministros de Educación también mostraron y en algunos casos, le imprimieron su fuerte impronta al campo de la educación⁵³.” (PERASSI, 2017, p. 5).

Em seu entendimento, este período foi caracterizado por tensões: tensão entre o Ministério da Educação da Nação com os representantes das jurisdições, tensão entre o governo provincial e as equipes de avaliação de cada jurisdição e tensão entre as equipes de avaliação de cada província e os condutores das escolas, sob a ótica da autora vamos pontuar cada tensão nos próximos parágrafos.

A tensão entre o Ministério da Educação da Nação com os representantes das jurisdições, representou o embate entre as equipes técnicas da DiNIECE, os coordenadores de cada província e da cidade de Buenos Aires. A província de Caba realizou fortes debates sobre as questões metodológicas de conteúdos, dos instrumentos de avaliação, do processo e do retorno de resultados entre outros.

Perassi (2017) destacou, ainda, nesta tensão conflitante, as denúncias, as desigualdades entre as normas governamentais e as particularidades de cada província, sucedendo embates sem sucesso. Também, em certos momentos, as equipes de profissionais das províncias simularam um jogo participativo bem distante da realidade atuante de forma ativa.

A tensão entre o governo provincial e as equipes de avaliação de cada jurisdição representou o conflito na interpretação de resultados, nas formas de comunicá-los às escolas e à opinião pública. Perassi (2017, p. 5-6), ainda, traduz esta tensão, sendo:

El campo de fuerza enfrentaba el poder *político* con el *saber técnico*, en un movimiento desigual donde la decisión política sólo escasos intersticios para

⁵² O Sistema Nacional de Avaliação na República Argentina. Políticas e concepções.

⁵³ Os perfis profissionais dos Ministros de Educação também mostraram e em alguns casos, imprimiram sua forte marca no campo da educação.

alentar algunos cambios sustentados en fuertes argumentaciones técnicas que impactaban tibiamente en la toma de decisiones⁵⁴.

A tensão entre as equipes de avaliação de cada província e os condutores das escolas estava na preocupação com o resultado, ou seja, na posição da escola e não existia reflexão dos resultados de conhecimentos dos estudantes. Perassi (2017, p. 6) afirma que esta preocupação foi provocada pelo:

La mirada se focalizaba principalmente en el dato obtenido – sin duda alentada por las presiones políticas que significaba ocupar los puestos más bajos de la escala – obstaculizando la posibilidad de trabajar sostenidamente en la construcción de estrategias de mejora de los aprendizajes escolares⁵⁵.

Perassi (2017) inclui outra tensão, nos primeiros anos de implantação do sistema nacional de avaliação, o embate entre a política oficial e os interesses sindicais dos professores, tanto no âmbito nacional como no âmbito provincial.

Em suma, no 1º período de Fundação, Perassi (2017) evidenciou fase difícil para as províncias com os embates tanto na dimensão técnica – várias questões, em especial, desarticulação entre o currículo e a avaliação ONE, quanto na dimensão política – atraso na devolutiva dos resultados e a questão de *rankings* de escolas, províncias e regiões entre outros embates.

Perassi (2017) contextualizou o cenário do 2º período de Fortalecimento e Reajuste (2003-2015), com estabilidade de doze anos do sistema avaliativo. Em razão do governo, estava mais estável, por continuidade ideológica governamental, “Kirchneristas”, Néstor Kirchner (2003-2007) e Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015), os Ministros de Educação, com formação acadêmica na área da educação, representando perfis adequados para o cargo exercido.

Para a autora, neste período foram revisitados os protocolos do sistema macroavaliação e, assim, revistos vários erros apontados no 1º período e por meio da LNE/2006, amenizou a situação na dimensão técnica.

Deste modo, a política avaliativa extinguiu a divulgação de *rankings* de resultados (ARGENTINA, 2006), a periodicidade da aplicação da avaliação passou a ser bianual e trianual,

⁵⁴Tradução: O campo de força confrontou o poder político com o saber técnico, em um movimento desigual onde a decisão política fez apenas alguns interstícios para estimular algumas mudanças baseadas em fortes argumentos técnicos que tiveram um impacto tímido na tomada de decisão.

⁵⁵ Tradução: O olhar se concentrou principalmente nos dados obtidos – indubitavelmente estimulados pelas pressões políticas que significava ocupar as posições mais baixas da escala – dificultando a possibilidade de trabalhar com firmeza na construção de estratégias para melhorar a aprendizagem escolar.

sendo período menos conflituoso que o anterior, pois os sindicatos e nas escolas, os diretores e os professores, aceitaram o processo avaliativo, mesmo não sabendo distinguir avaliação nacional e internacional⁵⁶ que o estudante participava. Assim, foi o processo de macroavaliação, naturalizado no sistema de ensino e a avaliação ONE representava o único indicador de qualidade (PERASSI, 2017).

Entretanto, Perassi (2017) afirma que, na dimensão política, permaneceu vários problemas, como a demora na divulgação dos resultados, a forma da administração elaborar os relatórios dos questionários, os relatórios das avaliações dos estudantes, bem como expressar, por meio do *feedback* as devolutivas às escolas. Também, na mídia aconteceu a propagação de manchetes com os resultados de escolas, com baixos desempenhos dos estudantes, caracterizando de forma reducionista o sistema nacional de avaliação.

Por fim, o 3º período de Revisão, a partir de 2015, em dezembro deste ano, corresponde ao momento em que assumiu o governo Macri e o Ministro da Educação foi Esteban Bullrich, com formação em Licenciatura em Sistema. Essas autoridades enumeraram outros problemas da avaliação ONE:

[...] devaluación de la política evaluativa, protocolo de pruebas demasiado extensos, inasistencia de alumnos que deben completar la evaluación, muestras reducidas, pérdidas de material por controles deficientes, períodos de aplicación demasiado extensos, inadecuado uso de los resultados, etc⁵⁷. (PERASSI, 2017, p. 8).

Diante desses problemas o Ministério da Educação e Desporto cria a Secretaria de Avaliação Educacional, conforme o Decreto nº 552 (ARGENTINA, 2016) do Poder Executivo Nacional, responsável pelo sistema nacional de avaliação e pela avaliação ONE, doravante avaliação APRENDER (CFE, 2016). Assim, o novo órgão efetuou alterações na organização da avaliação (itens) e em relação a divulgação dos resultados, com proposta de agilizar a disponibilização dos resultados das escolas.

Em outubro de 2016 inaugurou-se avaliação APRENDER e novas tensões surgiram, a tensão entre a política avaliativa e os sindicatos de professores, reativou embates antigos ocorridos entre o governo e as forças sindicais. E a tensão entre o valor da política avaliativa e

⁵⁶ Neste período iniciou a participação da Argentina na avaliação PISA.

⁵⁷ [...] desvalorização da política avaliativa, protocolo de testes muito longo, ausência de alunos que devem completar a avaliação, amostras pequenas, perda de material devido a controles deficientes, períodos de aplicação excessivamente longos, uso inadequado dos resultados etc.

a má informação (comunicação) caracterizada pela falta de um diálogo para a compreensão de contexto da nova avaliação (PERASSI, 2017).

Perassi (2017) concluiu o texto destacando a importância da avaliação em macroescala por traduzir em informações valiosas e essenciais tanto para apoiar as decisões de política educacional do governo nacional como para as províncias até chegar à instância de cada escola, mas reconheceu que não é o único indicador para debater a qualidade da educação, mas é preciso:

[...] lograr coherencia entre las políticas evaluativas y curriculares, abordar de modo más cuidadoso y profundo la explicación y difusión de los resultados; asegurar el uso de la información que produce esta evaluación – que tantos esfuerzos demanda – para fundamentar las decisiones y la mejora⁵⁸ [...] (PERASSI, 2017, p. 8).

Tendo em consideração que o estudo trata da análise da política educacional sobre a avaliação nacional externa em larga escala, mas de maneira informativa, incluímos as impressões dos professores da província de San Luis, representantes deste processo avaliativo no contexto escolar (contexto da prática), por meio do texto “Evaluación Educativa. Políticas, concepciones e impactos⁵⁹”, produção de Perassi *et al.* (2019).

Neste texto, Perassi *et al.* (2019) anunciam que é fundamental compreender como a avaliação nacional acontece, no contexto escolar, a partir das impressões dos professores, isso possibilita algumas aproximações e sentidos de construção dos atores participantes durante o processo. Também, em razão de vários professores serem convocados para participar diretamente, como aplicadores do instrumento de avaliação.

Nas entrevistas de Perassi *et al.* (2019, p. 71) se revela a concepção do processo de avaliação nacional do professor participante, por um lado, as impressões de um aplicador da província do interior que não se percebe como parte deste processo, assim expressa: “[...] ‘*no me siento parte del operativo*’, ‘*so una pérdida de tiempo*’, haciendo referencia a una ausencia de participación del sector docente en lo que respecta a las decisiones que se toman a nivel de política educativa⁶⁰”.

⁵⁸ Tradução: [...] alcançar a coerência entre as políticas de avaliação e currículo; abordagem mais cuidadosa e aprofundada na explicação e divulgação dos resultados; garantir o uso de informações que produz essa avaliação – que exige tanto esforço – para subsidiar decisões e melhorias [...].

⁵⁹ Avaliação Educacional. Políticas, concepções e impactos.

⁶⁰ Tradução: “[...] ‘*não me sinto parte da operação*’, ‘*é uma perda de tempo*’, referindo-se à ausência de participação do setor de ensino no que diz respeito às decisões que são tomadas em nível de política educacional.”.

Entretanto, por outro lado, um professor aplicador da escola San Luis que se reconhece como parte do sistema avaliativo e ao mesmo tempo não se considera envolvido no processo, desta forma pronuncia-se: “[...] *me siento parte al ser docente y ver que muchos de los temas que toman acá los trabaja, pero por lo demás nos avisan unos meses antes que vamos a ser aplicadores y nada más*”⁶¹ Perassi *et al.* (2019, p. 72, grifos dos autores).

Enfim, nesta produção textual de Perassi *et al.* (2019) concerne valiosa contribuição, principalmente, ao proporcionar o olhar pedagógico sobre a avaliação APRENDER (avaliação nacional), configurando-se em subsídios para a análise da natureza do sistema nacional avaliativo.

Assim, as impressões do artigo trazem à tona ideias de conceitos da avaliação APRENDER como: medir o conhecimento, perda de tempo, uma proposta reducionista, falhas na comunicação ou interação com os professores em sua contextualização escolar e ainda a questão do diálogo da política educacional do contexto macro para o contexto micro.

Em síntese, por meio da revisão de literatura – efetuamos a etapa de interpretação de Bereday (1972), evidenciamos a importância da normatização vigente na política pública educacional, configurando-se que a estrutura do sistema de ensino adequou-se para a sistematização da avaliação nacional argentina (avaliação padronizada).

Desta legalização transcorreram os processos de calibragem, significando a normatização do sistema no decorrer das reformas educacionais, com avanços, com possibilidades e com seus limites, visando a melhoria do funcionamento deste sistema educacional. Sendo a avaliação externa em larga escala considerada o indicador de qualidade da educação, caracterizando-a por sua relevância na formulação de políticas públicas educacionais do país.

Na próxima seção, iniciamos o contexto brasileiro percorrendo a mesma proposta textual realizada com a Argentina.

⁶¹ Tradução: “[...] eu me sinto parte de ser professor e ver que muitos dos temas que eles abordam aqui são trabalhados, mas fora isso eles nos dizem alguns meses antes que vamos ser aplicadores e nada mais”.

4 REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Na mesma linha de organização da seção anterior, apresentamos o cenário sociopolítico do Brasil, descrevemos o cenário do Sistema Nacional de Educação no sentido de favorecer o entendimento do contexto histórico da avaliação externa em larga escala da República Federativa do Brasil, adotando o referencial teórico de Bereday (1972), caracterizando as etapas de descrição e interpretação.

4.1 BRASIL: CENÁRIO SOCIOPOLÍTICO

O país inicialmente foi chamado de Ilha de Vera Cruz e teve seu nome alterado diversas vezes como, por exemplo: Terra de Santa Cruz, Império do Brasil (Constituição Imperial de 1824), em 1889 para Estados Unidos do Brasil e, a partir de 1967, República Federativa do Brasil.

A República Federativa do Brasil está localizada na América do Sul e possui fronteiras com os países: Venezuela, Guiana, Suriname, Guiana Francesa, Colômbia, Peru, Bolívia, Paraguai, Argentina, Uruguai e Oceano Atlântico. Na sua variação climática temos: clima equatorial, tropical, tropical semiárido, litorâneo, subtropical e tropical de altitude. Considerado o maior país em extensão territorial da América do Sul, com área territorial de 8.510.345.540 km² (IBGE, 2018).

A população brasileira é formada por diferentes culturas e etnias, em especial pelas matrizes indígena, africana e europeia, sendo nas escolas de educação básica, ensino fundamental e ensino médio, o estudo obrigatório dos diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação desta população, destacando a cultura negra e indígena por meio do resgate das contribuições sociais, econômicas e políticas no contexto da história do Brasil, conforme artigo 26 e 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996a). A língua oficial é a Língua Portuguesa e a unidade monetária é o real.

Historicamente a origem do Brasil como Estado-nação perpassou pela invasão dos portugueses nas terras indígenas e no decorrer histórico, de maneira reducionista, caracterizando os períodos colonial, império e republicano (FAUSTO, 2019).

Em relação ao desenvolvimento no contexto sociopolítico destacamos três descrições, o primeiro excerto histórico é narrado por Gomes (2007, p. 121):

Apesar da política de isolamento e controle por parte do governo português, a colônia ainda era mais dinâmica e criativa do que a decadente e estagnada metrópole. Isso acontecia na economia, mas também nas artes e na ciência. Entre 1772 e 1800, um total de 527 brasileiros se formou em Coimbra, então a mais respeitada universidade do império português e um centro de formação da elite intelectual que, depois de D. João VI, constituiria o que Sérgio Buarque de Holanda chamou de ‘a classe dirigente brasileira’. Um quarto dos formados vinha da capitania do Rio de Janeiro. Sessenta e quatro por cento deles eram formados em advocacia por ser o curso que mais oportunidades profissionais oferecia na época, especialmente no serviço público.

O segundo excerto histórico apresentado por Gomes (2013, p. 65):

No ano da Proclamação da República, o Brasil tinha cerca de 14 milhões de habitantes, 7% da população atual. De cada cem brasileiro, somente quinze sabiam ler e escrever o próprio nome. Os demais nunca tinham frequentado uma sala de aula. Entre os negros e escravos recém-libertos, o índice de analfabetismo era ainda maior, superior a 99%. Só uma em cada seis crianças com idade entre seis e quinze anos frequentava a escola. Em todo o país havia 7.500 escolas primárias com 300 mil alunos matriculados. Nos estabelecimentos secundários, o número caía de forma dramática: apenas 12 mil estudantes. Oito mil pessoas tinham educação superior – uma para cada grupo de 1.750 habitantes. A agricultura respondia por 70% de todas as riquezas nacionais, e a imensa maioria da população se concentrava no campo. Oito entre dez brasileiros moravam na zona rural. O café dominava a pauta de exportação. Sozinho, o Brasil fornecia cerca de 60% da produção mundial.

O terceiro excerto pormenorizado por Piletti e Piletti (2016, p. 204-205):

A partir de 1964, a educação brasileira, da mesma forma que outros setores da vida nacional, passou a ser vítima do autoritarismo que se instalou no país. Reformas foram efetuadas em todos os níveis de ensino, impostas de cima para baixo, sem a participação dos maiores interessados – alunos, professores e outros setores da sociedade. [...] No campo político-administrativo, numerosos membros do Poder Legislativo tiveram seus mandatos cassados e muitos foram presos e exilados; milhares de funcionários públicos foram destituídos dos seus cargos e submetidos a inquéritos policiais-militares; o povo brasileiro viu-se impedido de escolher o presidente da República, os governadores dos estados e os prefeitos das capitais e de municípios considerados áreas de segurança nacional.

À vista disso, no período ditatorial, o contexto político representou um complicador e desestabilizou a economia do país, mas o Brasil conseguiu restabelecer a democracia e com a pandemia, a partir de 2019, agravou a situação de emprego dos trabalhadores e a inflação ressurgiu. Em 2022, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito, no segundo turno, com mandato de quatro anos e com direito de uma disputa pela reeleição consecutiva. O voto é

obrigatório para os cidadãos de 18 a 70 anos de idade e voto facultativo para cidadãos entre 16 e 18 anos incompletos ou com mais de 70 anos de idade.

Os símbolos nacionais são representados na bandeira nacional, no hino nacional, nas armas (brasão nacional) e no selo nacional, retratam a cultura histórica brasileira, conforme determinações legais do artigo 13 da Constituição Federal de 1988 e suas alterações encontram-se presentes nas instituições estatais e, também, exibem a imagem do Brasil perante às demais nações (BRASIL, 1988).

Desde 1960 Brasília é a capital de governo, da República Federativa do Brasil, representando o Distrito Federal e o país, possui 26 estados, unidades federativas: Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe e Tocantins.

Em 2021, a estimativa da população era de 213.317.639 habitantes e as condições de vida para a população brasileira com acesso ao saneamento básico de domicílios com rede geral de abastecimento de água, em 2019, era de 85,5% e com rede de esgoto era de 68,3%. Em relação ao trabalho e renda, a taxa de desemprego no 4º trimestre de 2021 foi de 11,1%, a taxa de empregados no 4º trimestre de 2021 foi de 66,9%, 4,0% de empregadores, 27,1% de pessoas que trabalham por conta própria e 2,0% de trabalhadores de familiares auxiliares e o PIB no 1º trimestre de 2022 teve crescimento de 4,7%, segundo informações disponibilizadas no *site* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Em linhas gerais, apresentamos algumas informações do cenário sociopolítico brasileiro no sentido de trazer compreensão do contexto histórico do país.

4.2 SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BRASILEIRO

Descrever conjuntura sobre o Sistema Nacional de Educação brasileiro⁶² representa tarefa complexa, considerando que a educação no Brasil passou por vários momentos até conseguir estruturar o Sistema Nacional de Educação.

Assim, a educação se apresenta no período colonial com a educação jesuítica, desenrolando-se para a educação no período imperial, seguido pelos períodos da Proclamação da República, da ditadura militar até a chegada da redemocratização do país e,

⁶² Cf. “História da Educação no Brasil (1930/1973)” de Otaíza de Oliveira Romanelli (1986).

consequentemente, o árduo processo de consolidação do Sistema de Ensino brasileiro descrito, atualmente, na LDB.

À vista disso, vamos traçar em linhas gerais estes períodos e detalhar mais o período correspondente à LDB, por representar o recorte e os limites desta tese de doutorado.

Neste seguimento, Ribeiro (1992) enuncia, conforme as normas das políticas ditadas nos Regimentos de Dom João III, o ensino jesuítico tinha por objetivo a catequese e a instrução dos indígenas, assim, em 1549, chegaram ao Brasil Tomé de Souza e Manoel de Nóbrega, responsáveis por quatro padres e dois irmãos jesuítas.

No entanto, Manuel de Nóbrega tinha outra concepção de instrução, em razão de seu primeiro plano educacional, constava na organização de instrução, além de ensinar os filhos dos caciques, incluiu os filhos dos colonos, os órfãos e os caboclos.

Ribeiro (1992, p. 23) se manifesta sobre esta organização de instrução de Nóbrega, sendo:

O plano de estudo propriamente dito foi elaborado de forma diversificada com os objetivos de atender à diversidade de interesses e de capacidades. Começando pelo aprendizado do português, incluía o ensino da doutrina cristã, a escola de ler e escrever. Daí em diante, continua, em caráter opcional, o ensino de canto orfeônico e de música instrumental, e uma bifurcação tendo em um dos lados o aprendizado profissional e agrícola e, de outro, aula de gramática e viagem de estudos à Europa.

Entretanto, o plano de estudos de Nóbrega recebeu resistência como a não adequação dos indígenas para a formação sacerdotal e, também, em 1556, com a vinda da Companhia de Jesus, com uma proposta de plano de estudo *Ratio Studiorum*. Este novo plano foi publicado em 1599 e continha programação da cultura europeia na oferta dos cursos de Humanidades, de Filosofia, de Teologia e viagem à Europa. Portanto, os colonizadores foram instruídos, os indígenas catequizados e a educação feminina ensinava boas maneiras e afazeres domésticos, caracterizando a formação oferecida nos colégios jesuítas como instrumento de formação da elite colonial e, por fim, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, em 1759, expulsou os jesuítas das colônias e de Portugal (RIBEIRO, 1992).

Para Azevedo (1944, p. 153), o ato de expulsão dos jesuítas representou a primeira reforma educacional para Portugal e as colônias, contudo, Azevedo destaca o caos da educação no Brasil, porque:

[...], sem a medida complementar da substituição de suas escolas por outras, desmantelou-se por mais de 50 anos todo o sistema cultural, apoiado na

estrutura colonial do ensino jesuítico, para voltar a reflorescer no Império, aliado a outro tipo de cultura mais liberal, ligado agora à ideia de preparação profissional: à formação de militares, advogados, médicos e engenheiros.

Quanto ao avanço educacional, verificou-se somente a partir do ano de 1808, quando o Brasil se tornou sede da Coroa Portuguesa e provocou a expansão na infraestrutura do país, no Rio de Janeiro foram concebidas a Academia Real da Marinha, Academia Real Militar, Escola de Ciências e Artes e cursos de cirurgia e anatomia e, por fim, o curso de Medicina. Na Bahia, no Hospital Militar, criou-se o curso de cirurgia e a estrutura do ensino imperial, era composta por três níveis: ensino primário, ensino secundário e ensino superior. Observa-se que o ensino primário destinava-se a escola de ler e escrever, com poucas cadeiras, em torno de 60 e o ensino secundário, organizado em aulas régias, com menos de 20 cadeiras (RIBEIRO, 1992).

O Ato Adicional de 1834 representa um fato histórico relevante por propor a descentralização do ensino público e gratuito, ficando o ensino superior sob a responsabilidade do Estado e o ensino primário e secundário sob a responsabilidade das províncias. Perante esta ação Romanelli (1986, p. 40) descreve, na prática, o que aconteceu:

O que ocorreu a contar de então foi a tentativa de reunir antigas aulas régias em liceus, sem muita organização. Nas capitais, foram criados os liceus provinciais. A falta de recursos, no entanto, que um sistema falho de tributação e arrecadação da renda acarretava, impossibilitou as Províncias de criarem uma rede organizada de escolas.

Romanelli (1986) explica que a ação do Ato Adicional de 1834 resultou no fato do ensino primário funcionar com pouquíssimas escolas, quase relegado ao abandono e o secundário praticamente ficou com a iniciativa privada.

Romanelli (1986) elucida, ainda, na Constituição da República de 1891, a educação detinha como referência a descentralização, a União legisla sobre o ensino superior e cria as instituições de ensino secundário nos estados e no distrito federal, consequentemente para os estados delega para legislar o ensino primário. Neste sentido, manteve o sistema de ensino dual, oferecia educação para a classe dominante nas escolas secundárias e no ensino superior e educação para o povo no ensino primário e na educação profissional.

Para Ribeiro (1992), com a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, sob a responsabilidade de Francisco Campos, pode-se considerar o início de movimentação educacional mais intensa e o princípio de consolidação do Sistema de Ensino brasileiro.

Nesta movimentação educacional advém a organização das regras para o sistema universitário pelos decretos nº 19.851 e nº 19.852, de 11 de abril de 1931, o ensino secundário

efetiva-se pelo Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 (BRASIL, 1931abc) organizado da seguinte forma:

Para tanto, dividem-se em duas etapas: a primeira com a duração de 5 anos (curso fundamental) era o ‘curso de formação do homem, que através de hábitos, atitudes e comportamentos se habilite a viver integralmente e ser capaz de decisões convenientes e seguras em qualquer situação (Miranda, 1966:70); a segunda de dois anos, visava a adaptação às futuras especializações profissionais’ (RIBEIRO, 1992, p. 96-97).

Em 30 de junho de 1931 foi publicado o Decreto nº 20.158, com as seguintes alterações: “[...] no ensino comercial passa a ter o curso propedêutico, com duração de três anos, cursos técnicos, com duração de um a três anos e o curso superior de três anos de administração e finanças e surge o Conselho Nacional e Estadual de Educação, criado pelo Decreto nº 19.850/1931” (RIBEIRO, 1992, p. 97).

Para Romanelli (1986) o ensino secundário inicia-se com o Decreto nº 19.890/1931 e é consolidado com o Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932 ao propor uma organicidade, currículo seriado e frequência obrigatória.

Em 1932, outro acontecimento, considerado de suma importância pela contribuição sublinhada na história da Política Nacional de Educação e, ainda, pode-se caracterizar a relevância de atuação do meio acadêmico, com as questões da educação pública.

Assim, evidenciamos a ação de Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Heitor Lira, Carneiro Leão, Fernando de Azevedo entre outros pesquisadores que construíram o documento que ficou conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, por estabelecer proposta de sistema completo de ensino, por meio a “[...] reconstrução do sistema educacional em bases que possam contribuir para a interpenetração das classes sociais e formação de uma sociedade mais justa e que tenha por objeto a organização da escola unificada, desde o Jardim da Infância à Universidade [...]” (RIBEIRO, 1992, p. 99).

Portanto, o Manifesto dos Pioneiros de 1932 projetava um sistema de ensino com escolas públicas oferecendo um ensino laico, gratuito e com oportunidade de aprendizagem para a população em geral.

Em 1934, a Constituição acrescenta a finalidade de uma política nacional de educação, ao atribuir para a União, em seu 5º artigo, a obrigação de estabelecer as diretrizes da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação, em seu artigo 151 (BRASIL, 1934).

Cury (2014) sublinha que, na Constituição de 1934 também estabeleceu a instrução primária gratuita e obrigatória nos estabelecimentos de ensino oficiais, garantia de autonomia

dos Estados e municípios para esta organização. Nesta lógica atribuindo-se o direito à educação e, em 1942, a reforma de ensino Capanema relativo ao ensino secundário.

De acordo com Romanelli (1986), a Constituição de 1946 assegurou direitos individuais no espírito democrático e o projeto das diretrizes da educação básica foi enviado para Câmara Federal. Em novembro de 1948, portanto dos princípios da Constituição de 1946, contribuíram com a origem da Lei nº 4.204, de 20 de dezembro de 1961. Esta lei fixa as diretrizes e bases da educação nacional, adquire uma estrutura do sistema de ensino composta pela educação pré-primária, educação primária, ensino médio e ensino superior (BRASIL, 1961).

Deste modo, a educação pré-primária composta pelas escolas maternas e jardins de infância (artigo 23), a educação primária com duração de no mínimo quatro séries anuais e podendo ser ampliado em dois anos em técnicas de artes aplicadas (artigo 26), o ensino médio composto por dois ciclos: o ginásial com duração de quatro anos e o colegial com duração de três anos e abrangia os cursos técnicos (industrial, agrícola e comercial) e o curso de formação de professores para o ensino primário e pré-primário (artigo 34). O ensino superior com a mesma estrutura definidas nos decretos de origem do ensino superior, citados anteriormente (ROMANELLI, 1986).

Para Azevedo (2009) a regulação da educação, em nível nacional, aconteceu entre os anos 1930 e a promulgação da LDB de 1961. Entretanto, o golpe militar de 1964 marcou a burocratização do ensino público, a crise política e econômica, reproduzindo-se a inflação e a dívida externa monitorada pelo Fundo Monetário Internacional.

Nesse ínterim, para Niskier (1996, p. 7), o problema da educação persistia, em razão de “[...] o alvo perseguido, desde 1946, de alfabetização em massa, continua inatingível e a universalização do ensino fundamental em oito anos, prevista desde a Constituição de 1967, não foi alcançada [...]”, ou seja, o sistema de ensino não conseguia atender o processo educativo para a população de massa.

O Congresso Nacional, após dez anos, revoga a LDB/1961 pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, conhecida como Reforma Passarinho, pela participação do ministro da educação, Jarbas Gonçalves Passarinho nesta legislação.

Brandão (2018) descreve esse período na história da educação brasileira:

Com o golpe militar perpetrado em 1964, a Lei nº 4.024/61 foi progressivamente modificada. Os governos militares pós-64 colocaram para o país novas leis educacionais. As principais foram: a Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68), a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71) e a Lei nº 7.044/82, que determinava o fim da obrigatoriedade do ensino profissionalizante no 2º grau, introduzido pela Lei nº 5.692/71, reconhecendo

assim, oficialmente, o fracasso da política educacional empreendida pelo regime ditatorial militar (BRANDÃO, 2018, p. 15-16).

O sistema de ensino passa a ter novas alterações com a Lei nº 5.692/1971, são introduzidos o ensino de 1º grau, obrigatório dos sete aos quatorze anos (artigo 20), o ensino de 2º grau exigia o pré-requisito da conclusão do ensino de 1º grau e duração de três ou quatro anos, conforme cada habilitação (artigo 22) e oferta do ensino supletivo, conforme disposto no artigo 26 (BRASIL, 1971). Ainda, a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, dedicada ao ensino superior (BRASIL, 1968).

A partir da Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, foi necessário repensar o sistema de ensino e, assim, surgia nova lei de diretrizes e bases da educação nacional, a LDB/1996, a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)⁶³ que vigorou de 1997 a 2006.

A partir de 2007, o FUNDEF foi ampliado para atender a educação básica, assim, passou a ser chamado de Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)⁶⁴, segundo o Ministério da Educação (MEC), o FUNDEB representa o instrumento permanente de financiamento na educação pública.

Vale ressaltar que a Constituição de 1988 estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família (art. 205), concernente o acesso ao ensino obrigatório e gratuito em um direito público subjetivo (art. 208). Articula o Sistema Nacional de Educação com o Plano Nacional de Educação, que tem como objetivos principais – a erradicação do analfabetismo, o aumento do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade de ensino entre outros objetivos (art. 214) (BRASIL, 1988).

A respeito do Plano Nacional de Educação⁶⁵ (PNE) após 1988, está no terceiro PNE, para o decênio 2014-2024, dispõe como objetivo geral a melhoria da qualidade e o acesso à educação no Brasil, o qual é composto por vinte metas – abrangendo todos os níveis e as modalidades de ensino, ainda, trata de outras temáticas, como, por exemplo, a valorização dos profissionais da educação.

⁶³ Lei nº 9.424/1996 (BRASIL, 1996b) e, em 2007, ocorreu alteração nesta lei com a publicação da Lei nº 11.494 (BRASIL, 2007) que estabeleceu a normas e alterou o nome para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), para o período de 1997 a 2020.

⁶⁴ Lei nº 11.494/2007.

⁶⁵ Sancionado o terceiro PNE pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), o primeiro PNE correspondeu ao período de 2001 a 2010 e o segundo PNE de 2011-2020.

No PNE (2014-2024) se tratou do envolvendo da questão da avaliação externa que está presente na meta nº 7, por promover a qualidade da educação básica, em todas as etapas e modalidades, com a melhoria do fluxo escolar e aprendizagem, relacionada com o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

À vista disso, a meta do IDEB projetado para o ano de 2021, corresponde nos anos iniciais do ensino fundamental foi de 6,0, para os anos finais do ensino fundamental de 5,5 e para o ensino médio de 5,2.

Nesta lógica, Brandão (2014, p. 9) sustenta a relevância “[...] para a meta nº 7, que trata da qualidade da Educação Básica, foram estabelecidas 36 estratégias, indicando, de certa maneira, que essa temática é fundamental para a política educacional brasileira nos próximos 10 anos”. Portanto, a política educacional é direcionada por estas estratégias de tal maneira visando atingir a meta nº 7, em outras palavras, alcançar a qualidade da Educação.

Neste sentido, a meta nº 7 (qualidade da educação) está articulada ao conceito de educação escolar, definida na LDB de 1996, como sendo aquela educação que intenciona a atender formação vinculada ao mundo do trabalho e a prática social (art. 1º), correspondendo ao mesmo conceito educacional definido no artigo 205 Constituição Federal de 1988.

Outro fato significativo, a Constituição Federal (1988) determina que o dever da educação é obrigatoriedade do Estado e da família, enquanto, na LDB de 1996 inverteu-se o dever, inicia-se com a obrigatoriedade da família e depois do Estado (art. 2º). Desta maneira, incentivando a participação da comunidade familiar na formação do estudante.

O Estado oferecerá a educação básica, obrigatória e gratuita, dos quatro aos dezessete anos, garantindo educação com padrões mínimos de qualidade de ensino, relacionando quantidade de alunos e insumos para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1996).

Em relação à organização da educação nacional, a União em regime de colaboração com os estados e municípios atuará na organização dos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

A educação escolar é composta pelos níveis de ensino, sendo a educação básica (formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e a educação superior (BRASIL, 1996).

Nas disposições gerais da educação básica da LDB/1996 é possível identificar autonomia escolar e a flexibilidade de organização curricular por meio de várias possibilidades em sua organização dos tempos escolares (séries anuais, período semestrais, alternância regular de período de estudos) e dos agrupamentos constituídos por vários critérios (grupos não

seriados, nas competências, com base na idade e em outros critérios, mas em prol dos interesses do processo de aprendizagem (art. 23) (BRASIL, 1996).

Assim, a atual LDB/1996 é considerada a lei mais flexível e democrática na organização e estrutura do sistema de ensino nacional com os princípios educativos para os níveis da educação básica e, também, da educação superior.

No artigo 24 a LDB/1996 inova por permitir ampla autonomia ao sistema de ensino, em suas regras comuns de movimentação do estudante, por meio de classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, por promoção com aproveitamento de estudos, por transferência, independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação escolar.

Ainda no mesmo artigo da LDB/1996, a análise do rendimento escolar, por meio de avaliação contínua ou cumulativa, possibilidade de avanço ou aceleração de estudos, conforme o caso. Poderá constar no regimento escolar a progressão regular por série ou parcial.

O disposto nos artigos 26 e 26-A da LDB/1996 estabelece a determinação legal da oferta de componentes curriculares obrigatórios da educação básica – como o ensino de Arte, a Educação Física, a História do Brasil, especialmente, as matrizes indígenas, africana e europeia, oferecer a língua inglesa a partir do sexto ano, abordar os temas transversais em projetos escolares, incluir na proposta pedagógica da escola a exibição de filmes de produção nacional, conteúdos relacionados com os direitos humanos (BRASIL, 1996).

Na Lei nº 5.692 de 1971, a educação infantil continha, apenas, o §2º do artigo 19: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971). Na LDB/1996 a educação infantil foi contemplada com seção com três artigos (art. 29, 30 e 31) que organizou essa etapa da educação básica, pelo motivo de representar a primeira etapa obrigatória, que compõe o Sistema Nacional de Educação (BRASIL, 1996).

Assim, expressa como finalidade o pleno desenvolvimento integral de crianças até cinco (5) anos (BRASIL, 1996), a educação infantil será oferecida em creches para as crianças de até 3 anos e a pré-escola para as crianças de quatro (4) e cinco (5) anos de idade (BRASIL, 1996), organizou as regras comuns como: avaliação do desenvolvimento da criança, carga horária de 200 dias, frequência mínima de 60%, em jornada parcial de quatro (4) horas ou integral de sete (7) horas e expedição de documentação pelo estabelecimento de ensino (BRASIL, 1996).

Portanto, a LDB/1996 para a primeira etapa da educação básica definiu o objetivo geral, organizou as turmas de atendimento e normatizou seu sistema de ensino.

A segunda etapa da educação básica, o ensino fundamental, está organizada em três artigos (32, 33 e 34) na LDB/1996. O artigo 32 da LDB/1996 aborda as questões como a duração de nove anos, iniciando com seis (6) anos de idade e tem por objetivo geral a formação do cidadão os conhecimentos básicos de leitura, escrita e cálculo e a compreensão do mundo social, do político, da tecnologia, das artes que fundamenta a sociedade, o currículo contempla o ensino dos direitos da criança e dos adolescentes e sua oferta é presencial, mas poderá ser oferecido o ensino a distância em duas situações como complementação da aprendizagem ou em caráter emergencial e oferta do ensino religioso, mas matrícula facultativa (art. 33/LDB, 1996) e a jornada de estudos no mínimo de quatro (4) horas e progressivamente em tempo integral, conforme as regras dos sistemas de ensino (art. 34/LDB, 1996).

A terceira etapa da educação básica, o ensino médio, organizado em três artigos (35, 35-A e 36) tem por finalidade a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, a inclusão do conhecimento atrelado à tecnologia como, por exemplo, a linguagem e suas tecnologias e nesta mesma linha com as outras linguagens, garante os estudos obrigatórios de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, com duração de três anos e carga horária não superior a mil e oitocentas horas e o currículo de ensino composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos itinerários formativos, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

A Educação Profissional Técnica de nível médio está organizada na LDB/1996, em quatro artigos (Art. 36-A, 36-B, 36-C e 36-D), podendo ser oferecida concomitantemente com o ensino médio (BRASIL, 1996).

A Educação de Jovens e Adultos garantida nos artigos 37 e 38 da LDB/1996, a Educação Profissional e Tecnológica normatizadas em quatro artigos (Art. 39, 40, 41 e 42) e a Educação Superior contemplada nos artigos 43 ao 57, trata ainda das questões da Educação Especial (art. 58-60), da Educação Bilíngue de Surdos (art. 60-A e 60-B), dos Profissionais da Educação (art. 61-67) e do uso dos recursos financeiros (art. 68-77) (BRASIL, 1996).

Por fim, a LDB/1996 é constituída por 92 artigos, no entanto, salientamos, o Sistema Educacional Nacional – a educação básica, nas etapas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, visando compreender sua estrutura e funcionamento, cujo objetivo o entendimento da sua organização, para melhor compreensão da avaliação externa em larga escala brasileira.

Em suma, traçamos narrativa do caminho percorrido da educação pública até a configuração do arcabouço do sistema nacional de educação, no sentido de contribuir com a compreensão do sistema de avaliação nacional da educação básica, nossa próxima subseção.

4.3 SISTEMA DE AVALIAÇÃO NACIONAL BRASILEIRO

Para Coelho (2008), a avaliação externa em larga escala, da educação básica brasileira, concatena no contexto de influência internacional, com a publicação do Relatório de Coleman, em 1968, nos Estados Unidos. Este relatório refere-se às desigualdades sociais e educacionais. Também, com a criação do *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*⁶⁶ (IEA) sobre os estudos internacionais de avaliação educacional e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com a criação de indicadores internacionais de qualidade de educação.

No Brasil, a primeira experiência de avaliação da educação primária ocorreu junto ao Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (EDURURAL)⁶⁷, conhecido, também, como o Projeto de Educação Básica I (EDURURAL), cujo objetivo foi a melhoria das condições do ensino na zona rural. Esta experiência foi realizada nos estados de Pernambuco, Ceará e Piauí, sendo desenvolvida com recursos do Ministério da Educação e dos parceiros: Banco Mundial, Fundação Carlos Chagas, Fundação Cearense de Pesquisa, Universidade Federal do Ceará (UFCE) e por pesquisadores estrangeiros (FRANCO, 1999).

Gatti (1993) argumenta que a avaliação EDURURAL foi aplicada por meio de estudo transversal com diversas variáveis (rendimento escolar, condições das escolas e das famílias, perfil dos professores, merenda escolar entre outras), metodologia longitudinal, sendo desenvolvida com um grupo de controle de alunos para a mensuração do progresso cognitivo de cada aluno – que frequentavam a 2ª e 4ª séries do primeiro grau, para submissão da avaliação em Língua Portuguesa e em Matemática. Este programa adotou amostra aleatória de 603 escolas nos três estados já mencionados e a coleta de dados aconteceu durante o período de 1981, 1983 e 1985.

Pereira (2007) destaca outro experimento avaliativo, o Projeto Nordeste de Educação Básica II ou Projeto Nordeste⁶⁸, também com a mesma prioridade às escolas rurais da região nordeste e por meio da Lei nº 7.499, de 25 de junho de 1986 (BRASIL, 1986), instituiu o Primeiro Plano de Desenvolvimento Nordeste. Sendo este projeto coordenado pela Secretaria Executiva de Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE). A organização

⁶⁶ Associação Internacional para a Avaliação do Desempenho Educacional (IEA).

⁶⁷ EDURURAL instituído pelo Decreto nº 85.287, de 23 de outubro de 1980 (BRASIL, 1980).

⁶⁸ Cf. (PEREIRA, 2007).

da estrutura das ações foi estabelecida por meio do Decreto nº 92.435, de 3 de março de 1986. Destaca-se neste decreto, o artigo 11 por normatizar avaliação de políticas e dos planos regionais de desenvolvimento (BRASIL, 1986).

Gatti (1993) anuncia que outra experiência avaliativa foi o Programa Avaliação do Rendimento de alunos de escolas de 1º grau da Rede Pública⁶⁹, entre os anos de 1987 e 1989, realizada pelo MEC, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em coparticipação com a Fundação Carlos Chagas, avaliando as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, das seguintes séries: 1ª série, 3ª série, 5ª série e 7ª série e Ciências 5ª série e 7ª série do ensino fundamental em dez cidades: Belém, São Luís, Natal, Recife, Aracaju, Belo Horizonte, Niterói, Florianópolis, Cuiabá e Brasília.

Para Vianna e Gatti (1988, p. 5-6) reiteram a significância dos “[...]resultados dessa avaliação externa permitem a tomada de decisões pela administração em seus diversos níveis, inclusive na definição de novas políticas educacionais”.

Já Soares (1998) salienta a influência dos organismos financeiros, principalmente, em conformidade às recomendações de agências internacionais, como: o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. No campo educacional, essas agências recomendavam a realização de avaliações externas e, assim, as avaliações externas adquirem *status* de qualidade de educação.

Entretanto, a origem da avaliação nacional perpassa, ainda, por mais uma experiência, conforme divulgação do MEC no documento “Sistema Nacional de Avaliação de Educação” de 1994, retrata a criação do Sistema Nacional de Avaliação das Escolas Públicas de 1º Grau (SAEP) em 1987.

O SAEP representa o resultado de uma proposta avaliativa em parceria do MEC e do Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA), cuja finalidade foi dispor de um sistema avaliativo de controle dos padrões mínimos de conteúdos referente ao ensino básico, em conformidade com os artigos 210 e 214 da Constituição Federal de 1988.

Para Franco (1999), o desenvolvimento de aplicação piloto do SAEP, ocorrida em setembro de 1988, nos estados Paraná e Rio Grande do Norte, teve por finalidade a adequação do instrumento e dos procedimentos avaliativos. No entanto, dificuldades financeiras impediram o prosseguimento do projeto.

Portanto, o processo histórico do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) perpassa pelas experiências do EDURURAL, do Projeto Nordeste II, do Programa

⁶⁹ Cf. (VIANNA; GATTI, 1988).

Avaliação do Rendimento de alunos de escolas de 1º grau da Rede Pública e do SAEP que representam contribuições para a base do desenho do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (SOARES; SOARES; SANTOS, 2022).

Em 1990, o SAEP foi substituído pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) oferecendo subsídios e monitoramento das políticas públicas no campo educacional (COELHO, 2008).

Neste sentido, na primeira edição do SAEB foi efetivada, no ano de 1990, por abrangência de escolas públicas, por amostragem, envolvendo 25 estados e 108.982 alunos avaliados, sendo o público-alvo 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do ensino fundamental, as áreas do conhecimento avaliadas foram Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e a redação, com a finalidade de conhecer a qualidade da educação básica. Esta primeira edição foi coordenada pela Fundação Carlos Chagas (FCC).

Cumprе explicar que este processo avaliativo transcorreu porque a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), por intermédio do Projeto BRA/86/002, estabeleceu parceria junto ao Programa das Nações para o Desenvolvimento (PNUD). Assim, adquiriu recursos financeiros necessários para as tratativas da avaliação em âmbito nacional, conforme descrito no documento do MEC “Sistema Nacional de Avaliação de Educação” de 1994.

Neste documento o MEC (BRASIL, 1994a, p. 8) descreve a sistematização da proposta avaliativa do SAEB concernente “[...] avaliação dos resultados das políticas e estratégias educacionais, quer as explicitadas em Planos ou Programas, quer as implícitas na própria atuação dos sistemas educacionais”, articulados com a qualidade do ensino, a competência pedagógica e a gestão do campo educacional e, ainda, o primeiro SAEB foi estruturado em três eixos e três indagações:

- a) Democratização da Gestão - Até que ponto a gestão educacional está se tornando mais eficiente e democrática?
 - b) Valorização do Magistério - Tem havido mudanças nas condições de trabalho e na competência pedagógica do professor?
 - c) Qualidade de Ensino - Até que ponto as políticas adotadas em nível nacional, estadual e regional estão realmente facilitando o acesso à escolarização e promovendo a melhoria da qualidade de ensino?
- (BRASIL, 1994a, p. 8).

Nesta primeira amostra nacional do SAEB/1990 se relaciona estes eixos e as indagações no contexto da escola, desta maneira os enfoques foram na gestão escolar, situação e competência do professor e rendimento do aluno.

Na segunda edição do SAEB, em 1993, reproduz a mesma organização anterior para o público-alvo, abrangência, áreas avaliadas e os enfoques permaneceram iguais, mas são implementados ajustes no processo avaliativo como, por exemplo, os questionários foram reformulados relativos ao perfil e à prática dos professores e dos gestores.

Em 1994, o Ministério de Estado da Educação e do Desporto sancionou a Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994, no sentido de atender a Medida Provisória nº 765, de 16 de dezembro de 1994. Esta portaria ratificou que as estratégias das políticas educacionais deveriam garantir a necessidade de assegurar oportunidades de educação básica de boa qualidade, com equidade e eficiência em conformidade com o Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1994b).

Nesta lógica, a Portaria MEC nº 1.795/1994 criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica⁷⁰ (art. 1º). Entre seus objetivos gerais instituiu contribuição de processos de monitoramento e avaliação sistemática do sistema educacional constituindo-se em cultura avaliativa que estimule a melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 1994b).

A terceira edição do SAEB realizou-se em 1995, com novo procedimento metodológico de construção do teste e análise de resultados. Desta forma, foi introduzida a Teoria de Resposta ao Item (TRI), também ampliou avaliação amostral nas escolas públicas e privadas, alterou o público-alvo para 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio e as áreas de conhecimento avaliadas foram Língua Portuguesa e Matemática.

Em 1997, quarta edição do SAEB, com a introdução das Matrizes de Referência sendo utilizada para a elaboração de itens dos testes cognitivos da avaliação. Ainda na avaliação foi acrescentado os níveis das escalas de proficiência para o processo de análise do desempenho dos alunos, manteve o público-alvo, abrangência das escolas da edição anterior, nas áreas do conhecimento manteve as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e incluiu a disciplina de Ciências Naturais (Física, Química e Biologia).

Em 1999, quinta edição do SAEB, a peculiaridade foi o estudo-piloto para avaliar a área do conhecimento de Ciências Humanas (História e Geografia), entretanto, não houve publicidade dos resultados deste estudo, sem alterações no público-alvo e abrangência.

Em 2001, foi realizada a sexta edição do SAEB, adotou novas matrizes de referência, manteve o público-alvo e abrangência escolar. No entanto, aplicou os testes padronizados, somente para as áreas do conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática. A sétima edição de 2003 do SAEB manteve a organização da edição anterior.

⁷⁰ A nomenclatura Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi utilizada a partir de 1990, entretanto, a partir da publicação da Portaria MEC nº 1.795 em 1994 que oficializou a criação do SAEB.

Mudanças ocorreram a partir de 2005, o MEC publicou a Portaria nº 931⁷¹, de 21 de março de 2005 no sentido de assegurar o processo nacional de avaliação, também, normatizou o SAEB – com a composição de dois processos de avaliação, convertendo-se na Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) (art. 1º) (MEC, 2005).

A ANEB manteve os mesmos objetivos efetuado nas edições anteriores do SAEB, referindo-se ao objetivo principal avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação básica (ensino fundamental e médio), continua como avaliação por amostragem de larga escala externa dos sistemas de ensino público e particular e de periodicidade bianual, fundamental para esta pesquisa destacar “[...]as informações produzidas pela ANEB fornecerão subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação, [...]”, conforme descrito no artigo 1º da Portaria nº 931 (MEC, 2005). Entretanto, as informações produzidas pela ANEB salvaguardam a identificação das escolas, turmas, alunos, professores e diretores.

Em relação a ANRESC, a Portaria nº 931/2005 estabeleceu os objetivos gerais compreendidos em avaliar a qualidade do ensino oferecido nas escolas e ainda fornecer subsídios para cada unidade escolar por meio de um relatório do resultado global, no sentido de contribuir com cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira (MEC, 2005).

Destacamos: “[...] concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional”, conforme descrito no artigo 1º da Portaria nº 931 (MEC, 2005).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira⁷² (INEP) fazendo uso de suas atribuições regimentais publicou no Diário Oficial da União, a Portaria nº 69, de 4 de maio de 2005, instituindo a sistemática da ANRESC, também conhecida como Prova Brasil, para o ano de 2005 (INEP, 2005a).

Nesta Portaria, evidenciadas as regras para aplicação da avaliação das quais destacamos – nas escolas públicas, na zona urbana, para as turmas com no mínimo 30 alunos, para as turmas de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental regular de 8 anos e para as turmas de 5º e 9º anos, em

⁷¹ O MEC em atendimento ao disposto no artigo 9º, inciso VI da LDB/1996 publicou a Portaria nº 931, de 21 de março de 2005.

⁷² O INEP foi criado em 1937, está vinculado ao MEC a partir da publicação da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 (BRASIL, 1937), inicialmente, com a denominação de Instituto Nacional de Pedagogia.

regime de 9 anos o ensino regular, avaliadas as áreas do conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática. Por fim, gerando relatório geral de participação de cada unidade escolar.

O INEP publicou, também, a Portaria nº 89, de 25 de maio de 2005 que estabeleceu a sistemática da ANEB para o ano de 2005. Assim, a aplicação dos instrumentos (provas e questionários), com procedimentos de avaliação amostral – para turmas com no mínimo 10 alunos matriculados no ensino fundamental (4ª e 8ª séries) – nas escolas públicas abrangência avaliativa censitária e nas escolas particulares amostral (INEP, 2005b). Já a 3ª série do ensino médio, tanto nas escolas públicas quanto nas escolas particulares, a abrangência da avaliação foi amostral.

Em síntese, a oitava edição do SAEB é distinta, porque apresentou nova reestruturação – a partir da Portaria nº 931/2005 e sistematizada pelas Portarias nº 69 e nº 89/2005, como citamos – passou a ser composta por duas avaliações ANEB e ANRESC (Prova Brasil), definidas as Matrizes de Referência do SAEB e sendo avaliadas as áreas do conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática para as escolas públicas (estaduais e municipais) e privadas, nas zonas rural e urbana, distribuídas nos 26 estados mais o distrito federal.

Em 2007, a nona edição do SAEB, seguiu a sistematização da Portaria nº 47, de 3 de maio de 2007 do INEP. Dessa forma, as avaliações ANEB e ANRESC (Prova Brasil), ocorreram no período de 05 a 20 de novembro de 2007, manteve o procedimento da edição anterior – para o público-alvo, abrangência escolar, área de conhecimento, mas alterou a quantidade de alunos para ter o direito de realizar a Prova Brasil, passou a ter o mínimo 20 alunos (INEP, 2007).

Entretanto, ocorreu a introdução de mais uma novidade concebida pelo INEP, efetivou-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para mensurar o desempenho escolar.

O IDEB considerado como um indicador da educação brasileira, por relacionar o desempenho no SAEB com o fluxo escolar (taxa de aprovação, reprovação e abandono, dados obtidos pelo censo escolar). De maneira prática, o IDEB representa o cálculo das médias de desempenho dos estudantes apurados no SAEB relacionado com a média do fluxo escolar obtidos pelo censo escolar para cada unidade escolar.

Em 2009, décima edição do SAEB, sistematizada pelo INEP por meio da Portaria nº 87, de 7 de maio de 2009. Entre os objetivos do SAEB destacamos o 2º artigo dessa portaria: “[...] oferecer subsídios à formulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas [...]” (INEP, 2009). Neste sentido, o

Sistema Nacional de Avaliação vem mantendo a questão da melhoria da educação atrelada às políticas públicas educacionais.

Entre as alterações de aplicação desta edição, a Portaria nº 87/2009 sublinha: a ANRESC (Prova Brasil) participou turmas constituídas no mínimo com 20 alunos do ensino fundamental (4ª e 8ª séries e 5º e 9º anos) (art. 3º) e avalia a média de desempenho das unidades escolares da rede pública estadual e municipal e é censitária (art. 6º) (INEP, 2009).

Ainda, a Portaria nº 87/2009 informa que a ANEB constituída por amostra representativa do sistema de ensino da educação básica – para as turmas de 4ª e 8ª série, 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, que tenham no mínimo 10 alunos matriculados (art. 4º) (INEP, 2009).

Em relação aos resultados de desempenho referem-se às médias de desempenho por estratos de amostra (art. 7º), tanto a ANRESC como a ANEB mantiveram o foco avaliativo nas áreas do conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática. O período de aplicação da avaliação nacional aconteceu entre os dias 19 e 30 de outubro de 2009 (INEP, 2009).

Na décima primeira edição do SAEB de 2011, procedeu o mesmo direcionamento da edição anterior, conforme orientações normatizadas na Portaria nº 149, de 16 de junho de 2011, com a programação de aplicação das avaliações, ANRESC e ANEB, de 7 a 18 de novembro de 2011 (INEP, 2011a).

Também foi uma edição especial da ANRESC, em parceria com a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e os municípios, para a realização especial da avaliação nos municípios. Edição especial, porque as escolas que não possuem a quantidade mínima de 20 estudantes matriculados, nas turmas de 4ª série e 5º ano do ensino fundamental, puderam participar do processo avaliativo, conforme Portaria nº 403, de 31 de outubro de 2011 (INEP, 2011b).

Ainda com a publicação da Portaria nº 410, de 3 de novembro de 2011, os municípios que implantaram em 2008, o ensino fundamental de 9 anos, usufruíram da oportunidade de requerer junto ao INEP a não divulgação dos resultados da ANRESC e do IDEB (INEP, 2011c).

A Portaria nº 152, de 31 de maio de 2012 e a publicação de Retificação da Portaria nº 152, de 31 de maio de 2012 disponibilizou os resultados preliminares do SAEB/Prova Brasil de 2011, para os gestores educacionais, sendo assim, garantindo o direito a interposição de recursos (INEP, 2012).

A décima segunda edição do SAEB de 2013 passou por alterações visando atender o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁷³. Neste seguimento, com a publicação da Portaria nº 482, 7 de junho de 2013, o SAEB passou a ser concebido em três processos avaliativos: ANEB, ANRESC (Prova Brasil) e Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) (art. 1º) (MEC, 2013).

As avaliações ANEB e ANRESC (Prova Brasil) permaneceram com as mesmas características, objetivos e procedimentos. Já a ANA entre os objetivos descritos sublinhamos: “[...]avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência (incluindo as condições de oferta) do Ciclo de Alfabetização das redes públicas [...]” (Art. 4º) (MEC, 2013). Assim, fornecer as informações do resultado global para as unidades escolares, sendo realizada para as turmas de 3º ano do ensino fundamental, avaliando a leitura, escrita e Matemática, avaliação censitária.

Nesta edição, ainda, a inclusão em caráter experimental e sem divulgar os resultados de testes de Ciências Humanas e Ciências da Natureza, para as turmas de 9º ano do ensino fundamental das escolas públicas (amostral), conforme Portaria nº 304, de 21 de junho de 2013 (INEP, 2013).

Em 2014, foi aplicada a segunda edição da ANA, as turmas de 3º ano do ensino fundamental, das escolas públicas, avaliação censitária das áreas do conhecimento de leitura, escrita e Matemática.

Em 2015, a décima terceira edição do SAEB, com aplicação das avaliações ANEB e ANRESC (Prova Brasil), normatizada pela Portaria nº 174, de 13 de maio de 2015, para efetivar avaliação em larga escala externa como vem acontecendo desde o início do SAEB, por meio da parceria com o Distrito Federal, os estados e os municípios (INEP, 2015).

Nesta edição, o INEP viabilizou a ferramenta digital, Plataforma Devolutivas Pedagógicas – na qual apresentava os resultados da ANRESC (Prova Brasil), a interpretação do nível de proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. As questões avaliadas foram explicadas mediante comentários pedagógicos, no sentido de contribuição com os professores na análise dos resultados do estudante, juntamente com as informações estatísticas como os indicadores de nível socioeconômico, formação docente para este processo de interpretação dos resultados e possibilitou análise comparativa dos resultados da Prova Brasil.

⁷³ Instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, cuja principal política é garantir que todos os estudantes da rede pública estejam alfabetizados em Língua Portuguesa e Matemática, no máximo com 8 anos de idade, até a conclusão do 3º ano do Ensino Fundamental (MEC, 2012).

Em 2016, foi aplicada a terceira edição da ANA⁷⁴, avaliação censitária direcionada às escolas públicas, as turmas de 3º ano do ensino fundamental.

A décima quarta edição do SAEB de 2017⁷⁵ processou-se mais a alteração na avaliação, tornou-se censitária para a 3ª série do ensino médio das escolas públicas e por adesão para as escolas privadas, contudo de característica amostral.

O INEP passou a disponibilizar em seu portal o Boletim da Escola, constituído com os resultados do SAEB e do IDEB – das escolas públicas e privadas. O período de realização da avaliação foi de 23 de outubro a 03 de novembro de 2017, avaliadas as áreas de conhecimento de Língua Portuguesa e de Matemática.

Em 2018, o MEC sancionou o Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018, prescreveu alterações para a Política Nacional de Avaliação e de exames da Educação Básica, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto da política avaliativa (art.1º) (BRASIL, 2018).

O referido decreto definiu, entre seus objetivos, a verificação da qualidade da educação básica, bem como contribui com subsídios para o monitoramento e aprimoramento das políticas educacionais (art. 2º). Desta política nacional constitui-se as seguintes avaliações: do SAEB, do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (art. 4º). É relevante os instrumentos de avaliação do SAEB, incluíram avaliação e estudos a respeito dos níveis (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) que compõem a educação básica (art. 5º) (BRASIL, 2018).

Também a Portaria nº 1.100, de 26 de dezembro de 2018, estabeleceu as diretrizes para a realização do SAEB no ano de 2019 (INEP, 2018).

Na referida portaria do INEP, a singularidade ficou para a inclusão avaliativa da Educação Infantil, por meio de instrumentos avaliativos: questionários eletrônicos para Secretaria Estaduais e Municipais, para diretores de escolas e professores das turmas de escolas que compõem a população de referência⁷⁶. Não constava testes para os alunos da educação infantil.

⁷⁴ Portaria INEP nº 410, de 22 de julho de 2016 (INEP, 2011c).

⁷⁵ Instituída pela Portaria nº 564, de 19 de abril de 2017 (MEC, 2017) que alterou a Portaria nº 482/2013 e a Portaria nº 447, de 24 de maio e suas publicações de alterações: Retificação da Portaria nº 447, de 24 de maio de 2017 e Retificação dos artigos 21 e 22 da Portaria nº 447, de 24 de maio de 2017.

⁷⁶ A População de referência representa as redes ou sistemas educacionais que foram avaliados no ano de 2019, de forma censitária ou amostral, conforme artigo 4º da Portaria nº 1.100 (INEP, 2018).

Na décima quinta edição do SAEB de 2019⁷⁷, o INEP publicou nova portaria – Portaria nº 271, de 22 de março de 2019, estabelecendo as diretrizes para a organização do SAEB, praticamente com a mesma normatização da portaria anterior (INEP, 2019).

Vale ressaltar que dessa portaria consta o artigo 3º, descrevendo as sete dimensões de qualidade da Educação Básica, sendo estas dimensões:

- a) atendimento escolar;
- b) ensino e aprendizagem;
- c) investimento;
- d) profissionais da educação;
- e) gestão;
- f) equidade;
- g) cidadania, direitos humanos e valor.

Entretanto, foi necessário republicar a portaria, porque apresentava incorreção em relação ao original, sendo válida a Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019. Importante destacar que o artigo 3º manteve as recomendações, no texto legal, sobre as dimensões da qualidade da Educação Básica (MEC, 2019).

Portanto, ao SAEB de 2019 processou-se várias mudanças (ANEXO A), como a necessidade de adequação das Matrizes de Referências para o alinhamento com a BNCC.

Neste sentido, priorizou-se as adequações nas matrizes de avaliação de Língua Portuguesa e de Matemática no 2º ano do ensino fundamental e de Ciências Humanas e Ciências da Natureza no 9º ano do ensino fundamental com a finalidade de não prejudicar o cálculo do Ideb.

Outra mudança, foram suprimida as siglas ANEB e ANRESC, passando todas as avaliações nomeadas pela sigla SAEB. A Avaliação da Alfabetização (ANA) passou a ser realizada no 2º ano do ensino fundamental, de forma amostral.

E a avaliação da Educação Infantil em caráter de estudo-piloto, por meio de questionários eletrônicos para os professores das turmas, diretores de escola e os secretários municipais e estaduais que participaram respondendo a um questionário eletrônico.

No ano de 2020 processou-se novas publicações, a Portaria nº 328, de 5 de maio de 2020, definiu o regime de parceria com o Distrito Federal, estados e municípios para a

⁷⁷ O INEP completa 29 anos de operacionalizado desde os anos de 1990, no funcionamento do sistema de avaliação nacional externa em larga escala.

realização do SAEB, a indicação das Secretarias de Estados e Distrito Federal dos interlocutores para as reuniões desde planejamento até execução do SAEB (INEP, 2020a).

Também se revogou a Portaria nº 328/2020 e, na mesma data, foi publicada a Portaria nº 458/2020 (MEC, 2020), instituindo as normas complementares para o cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica⁷⁸.

Já a publicação da Portaria nº 497, de 18 de agosto de 2020 (INEP, 2020c), alterou os artigos 20, 21 e 23 da Portaria nº 366/2019, conforme apresentamos a seguir.

A nova redação do artigo 20, relaciona a divulgação dos resultados do SAEB dos municípios atrelada a quantidade de alunos, ficou estabelecido o mínimo de dez alunos presentes na aplicação do instrumento SAEB ou taxa de participação de 50% de estudantes matriculados, conforme Censo Escolar de 2019 (MEC, 2019).

A última alteração do artigo 20 tratou da situação que quando uma única escola no município não atingir 80% de participação não será divulgado seu resultado.

O artigo 21 diz respeito a quantidade mínima de 10 alunos matriculados no ano ou série da avaliação para garantir o acesso aos resultados avaliativos (MEC, 2019).

O artigo 23 reafirma o atendimento da quantidade de alunos matriculados, até 31 de agosto de 2019, para o acesso ao resultado.

A publicação da Portaria nº 645, de 30 de dezembro de 2020, alterou os artigos 26 e 27 da Portaria nº 366/2019. Sendo alteração correspondente ao artigo 26, o prazo até fevereiro de 2021 para disponibilização dos microdados da edição de 2019 e o artigo 27, também relacionado ao prazo, que passou até dezembro de 2021, para a publicação do Relatório Analítico sobre a Qualidade sobre a Educação Básica, a partir das evidências do SAEB de 2019 (INEP, 2020d).

Importante destacar, por um lado, o SAEB durante suas edições vem pronunciando os objetivos. Neste sentido, reproduzimos a última versão da finalidade do SAEB de 2021, no âmbito da política nacional de avaliação da Educação Básica:

Art. 2º O Saeb é um sistema de avaliação externa em larga escala, composto por um conjunto de instrumentos, realizado periodicamente pelo Inep desde os anos 1990, e que tem por objetivos, no âmbito da Educação Básica:

I - Produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas Regiões, Unidades da Federação e, quando possível para os Municípios e as Instituições Escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento de séries históricas;

⁷⁸ Esta Portaria complementa o Decreto nº 9.432/2018 que trata da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica.

- II - Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais;
- III - Subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil; e
- IV - Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa (INEP, 2021).

Entretanto, por outro lado, de maneira geral o SAEB perpetua com população de estudantes da Educação Básica excluídos do processo de avaliação externa em larga escala, conforme texto legal:

- Art. 6º Não serão consideradas população de referência do Saeb 2021:
- I - escolas com menos de 10 estudantes matriculados nas etapas do Ensino Fundamental e Médio;
 - II - as turmas multisseriadas;
 - III - as turmas de correção de fluxo;
 - IV - as turmas de Educação de Jovens e Adultos;
 - V - as turmas de Ensino Médio Normal/Magistério;
 - VI - as classes, as escolas ou os serviços especializados de Educação Especial não integrantes do ensino regular; e
 - VII - as escolas indígenas que não ministrem a Língua Portuguesa como primeira língua (INEP, 2021).

Assim, a décima sexta edição do SAEB 2021⁷⁹ apresentava os objetivos gerais, citados anteriormente, foi realizado no país, no período de 08 de novembro a 10 de dezembro de 2021. De acordo com o Anexo I da Portaria nº 250/2021⁸⁰ (INEP, 2021), apresentamos a síntese da programação desta edição (Quadro 4):

Quadro 4 – Quadro Sintético de Aplicação do SAEB 2021

Etapas Avaliadas	Testes	Matrizes de Referência	Questionários	Tipo de Aplicação
Educação Infantil	Não há	2018	Secretários Municipais de Educação, Diretores, Professores	Amostral
2º ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa e Matemática	2018 (em conformidade com a BNCC)	Não há	Amostral

⁷⁹ Em 2021, a primeira portaria publicada, Portaria nº 10, de 08 de janeiro de 2021, foi revogada pela Portaria nº 255, de 13 de julho de 2021 (BRASIL, 2021).

⁸⁰ A Portaria nº 250 de 2021 revogou a Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019.

Etapas Avaliadas	Testes	Matrizes de Referência	Questionários	Tipo de Aplicação
5º ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa e Matemática	2001	Secretários Municipais de Educação, Diretores, Professores, Estudantes	Cobertura censitária das escolas públicas e amostral das escolas privadas
9º ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa e Matemática	2001	Secretários Municipais de Educação, Diretores, Professores, Estudantes	Cobertura censitária das escolas públicas e amostral das escolas privadas
	Ciências da Natureza e Ciências Humanas	2018 (em conformidade com a BNCC)	Não há	Amostral
3ª e 4ª séries do Ensino Médio	Língua Portuguesa e Matemática	2001	Secretários Municipais de Educação, Diretores, Professores, Estudantes	Cobertura censitária das escolas públicas e amostral das escolas privadas

Fonte: (INEP, 2021).

Ainda em 2021, no âmbito do MEC foi instituído o grupo de trabalho⁸¹, composto por dois representantes da Secretaria Executiva (SE), da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Alfabetização (Sealf), do Conselho Nacional de Educação (CNE), do INEP, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), para discutir e propor diretrizes estruturantes para o Sistema de Avaliação da Educação Básica, considerando os impactos da pandemia no âmbito da educação brasileira.

O Brasil, na mesma perspectiva de avaliação externa em larga escala da educação básica, ERCE⁸², participou de todas suas edições: PERCE em 1997, SERCE em 2006, TERCE em 2013 e ERCE e 2019. Considerando que esta avaliação (teste) tem entre seus objetivos investigar a qualidade da educação brasileira a partir da análise curricular.

Outra avaliação internacional em que o Brasil ingressou é a avaliação do PISA, representa um estudo comparativo internacional, utiliza a Teoria de Resposta ao Item (TRI),

⁸¹ Conforme publicação da Portaria nº 828, de 20 de outubro de 2021 (BRASIL, 2021).

⁸² Apresentamos o objetivo dessa avaliação ERCE na seção 3 sobre a República Argentina.

possibilita que cada país analise os conhecimentos e as habilidades de alunos, na faixa etária de 15 anos. Assim, o Brasil participou das edições de 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 e 2018.

Vale observar que no PISA de 2018, entre os principais resultados do Brasil, os estudantes brasileiros obtiveram pontuação abaixo da média da OCDE em Leitura, Matemática e Ciências, porque apenas 2% dos estudantes brasileiros alcançaram níveis mais altos de proficiência (nível 5 ou 6) nos três domínios (OCDE, 2018).

Por fim, o Quadro 5 – Sistema Nacional de Avaliação: trajetória histórica do SAEB, representa o quadro-resumo dos principais fatos da avaliação em larga escala brasileira.

Quadro 5 – Sistema Nacional de Avaliação: trajetória histórica do SAEB

Influência das experiências do EDURURAL, do Projeto Nordeste II, do Programa Avaliação do Rendimento de alunos de escolas de 1º grau da Rede Pública.
Em 1987, SAEP caracterizando as contribuições para o formato do instrumento avaliativo e organização para efetivação da aplicação do SAEB.
Em 1990, o SAEP foi substituído pelo SAEB, sendo a primeira edição com a nova nomenclatura. Entretanto, foi a Portaria nº 1.795/1994 que oficializou a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).
O SAEB, em 1990, estava estruturado em três eixos: democratização da gestão, valorização do magistério e qualidade de ensino e em três questionamentos sobre a gestão educacional, as condições de trabalho.
A 2ª edição do SAEB de 1993 reproduziu a logística da edição anterior.
Em 1994, o MEC articulou as estratégias políticas em conformidade com o Plano Decenal de Educação para Todos (Portaria nº 1.795/1994).
3ª edição do SAEB de 1995, incluiu uma nova metodologia, a Teoria de Resposta ao Item (TRI).
4ª edição do SAEB em 1997 ocorreu a introdução das Matrizes de Referências.
Em 1999, a 5ª edição do SAEB, a novidade foi o estudo-piloto da área do conhecimento de Ciências Humanas (História e Geografia).
Em 2001, na 6ª edição do SAEB, adotou novas Matrizes de Referências.
A 7ª edição do SAEB de 2003 manteve a organização da edição anterior.
Em 2005, na 8ª edição do SAEB, nova estrutura avaliativa composta por duas avaliações, a ANEB e a ANRESC (Prova Brasil) – Portaria nº 931/2005.
9ª edição do SAEB de 2007, outra novidade, o IDEB para mensurar o desempenho escolar, por meio do cálculo entre as médias de desempenho dos estudantes e o fluxo escolar por escola (fluxo escolar obtido pelo censo escolar).
10ª edição de 2009 para a ANRESC determinou ter no mínimo 20 alunos matriculados e na ANEB ter no mínimo 10 alunos matriculados por série avaliada.
11ª edição de 2011, aconteceu a edição especial da ANRESC em parceria com a UNDIME, avaliando escolas com menos de 20 alunos.
Em 2013, na 12ª edição do SAEB, incluiu a 1ª edição da ANA (Portaria nº 482/2013) para o monitoramento de alfabetização aos 8 anos de idade em atendimento ao PNAIC. Também, os testes das áreas do conhecimento de Ciências Humanas e Ciências da Natureza (Portaria nº 304/2013).
Avaliação nas escolas de caráter amostral em 2014, aconteceu a 2ª edição da ANA para as turmas de 3º ano do Ensino Fundamental nas escolas públicas.
13ª edição do SAEB de 2015, o INEP disponibilizou a Plataforma Devolutivas Pedagógicas com os resultados da ANRESC (Prova Brasil).
Em 2016 realizou a 3ª edição da ANA.

Em 2017, na 14ª edição do SAEB, a novidade foi que o Portal do INEP passou a divulgar os resultados por meio do Boletim da Escola e tornou censitária a avaliação da 3ª série do Ensino Médio.
Em 2018, no contexto da Política Nacional de Avaliação (Decreto nº 9.432/2018), incluiu a BNCC nos exames nacionais, SAEB, ENCCEJA E ENEM, e ocorreu inclusão da avaliação da Educação Infantil por meio de questionários eletrônicos para os Secretários Estaduais e Municipais, Diretores de Escola e Professores.
15ª edição do SAEB de 2019, aconteceu o alinhamento das Matrizes de Referências com a BNCC, extinguiu as siglas ANEB e ANRESC e manteve apenas a sigla SAEB para estas avaliações. ANA passou a ser realizada no 2º ano do Ensino Fundamental. Na Educação Infantil, aconteceu avaliação (questionários eletrônicos), em caráter de estudo-piloto.
16ª edição do SAEB de 2021 avaliou a Educação Básica, desde a Educação Infantil (questionários eletrônicos), Ensino Fundamental e Ensino Médio. No âmbito do MEC, concebeu o grupo de trabalho (Portaria MEC nº 828/2021) cuja finalidade é propor diretrizes para o Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica, após o período de pandemia.
O Brasil vem participando das avaliações internacionais, ERCE participou das edições de 1997, 2006, 2013 e 2019.
Brasil vem participando do PISA nas edições de 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 e 2018.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Na próxima subseção apresentamos a revisão de literatura sobre a política pública de avaliação nacional brasileira, representando a etapa de interpretação de Bereday (1972).

4.4 POLÍTICA PÚBLICA DE AVALIAÇÃO NACIONAL NO BRASIL: REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura – caracterizando a etapa de interpretação de Bereday (1972), constitui-se de artigos sobre a análise da política pública de avaliação nacional no Brasil.

Candido Alberto Gomes⁸³ (2016), com o texto “O tema da avaliação educacional na Constituinte de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996”. O próprio autor anuncia que o texto não é acadêmico, mas, sim, um depoimento, revelando as negociações, os embates do processo Constituinte de 1988 e da LDB/1996 e, do mesmo modo, sobre avaliação externa.

Gomes (2016) evidencia os limites de sua subjetividade na interpretação destes fatos, considerando a contextualização histórica construída pelas memórias da documentação escrita e, também, na história oral.

Gomes (2016) ao elucidar a história da Constituinte, lembra-nos que é significativo localizar o Brasil na América Latina, na década de 1980, vivenciando uma crise econômica e, assim, a educação foi alvo de intervenções de organizações internacionais. Neste contexto, o

⁸³ Foi assessor concursado do Senado Federal de 1985 a 1998 e da Assembleia Nacional Constituinte de 1987 a 1988 e da LDB/96 de 1988 a 1996.

autor expressa a centralidade e a complexidade burocrática para atender as necessidades nas escolas.

Em vista disso, o autor utiliza-se da concepção de Carnoy (2002) para retratar as reformas iniciadas nos anos de 1980, e, estavam estruturadas em três dimensões gestão descentralizadas, diversificação financeira com a diminuição do investimento do Estado com a educação e avaliação externa.

Gomes (2016) narra o desenvolvimento de políticas educacionais, o elemento básico – nesta análise, destacou o alinhamento textual entre a Constituição e a LDB/1996, conforme seu depoimento:

Em consonância com a Constituição, que garante padrão de qualidade como princípio de ensino, e, de acordo com as realizações da época, a negociação do Projeto Darcy Ribeiro, em 1995, envolveu o indispensável esclarecimento da organização da educação nacional, incumbência de cada nível governamental e composição dos sistemas de ensino (federal, estaduais e municipais). [...] Envolvendo facções políticas moderadoras e o MEC, ficou claro que o Projeto precisava pronunciar-se sobre a avaliação, a colaboração e ‘assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino’ (art. 9º, VI), como uma das incumbências da União [...] (GOMES, 2016, p. 62).

Neste sentido, o texto encaminhou-se para as abordagens dos embates travados para garantir padrão mínimo de qualidade e a necessidade de assegurar o processo nacional de avaliação. Gomes (2016) destacou o papel fundamental de Darcy Ribeiro na redação da LDB/1996, evidenciando a proposta do legislador Darcy na produção de uma lei geral da educação, mas num contexto mínimo e bem diferente de outras ordenações como, por exemplo, da História do Direito no Brasil.

De maneira geral, a produção de Gomes (2016) apresenta visão crítica do processo de construção da Constituição de 1988, bem como da LDB/1996 e da avaliação externa.

Dando continuidade, o artigo intitulado “O SAEB e seu enfoques: tecendo algumas considerações”, composição de Monteiro⁸⁴ e Fernandes⁸⁵ (2012), diz respeito ao contexto histórico das avaliações em larga escala brasileiro.

⁸⁴ Foi bolsista no Observatório da Educação/CAPES, no projeto “Impacto das Políticas de Avaliação Externa nos Sistemas Municipais de ensino: avaliação da aprendizagem e ensino desseriado”.

⁸⁵ Foi membro do Grupo de Pesquisa em Sistema de Ensino (GESE), da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), atuando, principalmente, nos seguintes temas: Políticas Educacionais, Sistemas de Ensino e Planos Educacionais.

Tais autores apontam o ano de 1930 com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, a educação foi contemplada com uma pasta ministerial. Apesar disso, sucedeu o ingresso tardio do Brasil na avaliação externa em larga escala, em seu sistema de ensino.

Enquanto o Estados Unidos da América, em 1965, realizava o Relatório Coleman, a primeira experiência brasileira, o EDURURAL, realizada, somente, no Nordeste, nos anos de 1981, 1983 e 1985. Por fim, realizou-se o SAEP com aplicação iniciada em 1988, ampliando a proposta do nordeste para todo o país, contudo, à inexistência de recursos financeiro encerrou este projeto.

Monteiro e Fernandes (2012) ao narrar as edições do SAEB e seus processos de alteração, aprimoramento e ajuste contribuíram com o contexto histórico de construção, da identidade do SAEB e da consolidação da cultura avaliativa.

No entanto, Monteiro e Fernandes (2012, p. 110) apontam a seguinte crítica: “[...] Hoje, a participação de profissionais do ‘chão da escola’ na elaboração dessas avaliações é quase nula, o que gera um índice significativo de rejeição da política [...]”. Por fim, os autores encerram a discussão considerando o alto valor de investimento nesta política pública e a necessidade do diálogo permanente para o mapeamento da realidade da educação.

A partir das alterações do SAEB, iniciam-se os embates sobre a questão dos indicadores de qualidade, nesta linha de raciocínio, os autores Gomes Neto⁸⁶ e Rosenberg⁸⁷ (1995) desenvolveram a obra “Indicadores de qualidade do ensino e seu papel no Sistema Nacional de Avaliação”.

Entre as contribuições trazidas nas formulações dos pesquisadores, destaca-se “[...] como os padrões mínimos são resultados de estratégias que visam atingir os objetivos do sistema, podem ser considerados como indicadores indiretos da qualidade?” (GOMES NETO; ROSENBERG, 1995, p. 13).

Segundo os referidos autores, a resposta é como está projetado o desenho de um sistema de avaliação, caracterizado pelos objetivos, como é concedida a efetivação do sistema de avaliação, também na definição do uso das informações coletadas e em sua análise dos resultados avaliativos.

Assim, Gomes Neto e Rosenberg (1995, p. 26) explicitam “[...] deverá servir de base para definir e avaliar as ações definidas pelas políticas educacionais. [...]”.

⁸⁶ Professor na Universidade Federal do Ceará. Foi diretor do Departamento de Estatística Educacional do MEC.

⁸⁷ Mestre em Educação e consultora.

Nesta conjuntura, os autores anunciam que o indicador de qualidade vem sendo articulado com o desempenho do sistema educacional e envolvem ações como: acesso, progressão, recursos humanos e didáticos, formação docente, investimento financeiro em educação, entre outras ações. Para eles, o embate configura-se:

Para medir esses aspectos são analisados, entre outros, indicadores como: a) taxa de ingresso e cobertura; b) taxa de aprovação, progressão entre as séries, porcentagem de concluintes de um grau de ensino em relação aos que nele têm acesso; c) porcentagem de professores com determinada formação acadêmica, volume de livros didáticos distribuídos e d) investimento em educação em relação ao PIB, despesa por aluno. Embora eles retratem, sob um determinado ângulo, a situação educacional do País e suas diversidades políticas e geográficas, medem muito mais a *quantidade* de insumos presentes no sistema educacional e o número de anos de escolaridade do que a *qualidade do ensino* oferecido (GOMES NETO; ROSENBERG, 1995, p. 16, grifos dos autores).

Em vista disso, Gomes Neto e Rosenberg (1995) sinalizam que o indicador de qualidade de ensino deveria ser articulado com o que se espera de um sistema de ensino, no sentido de atender seu objetivo geral, que corresponde oferecer formação que habilite o cidadão atuar em sociedade e na inserção no mercado de trabalho, como está posto na Constituição Federal (CF) de 1988.

Neste sentido, ainda, existe outro conflito entre os especialistas, para uns elegem o indicador de produtividade econômica e para outros selecionam o indicador social, não existe consenso entre eles, sobre qual indicador mais indicado, para atender o perfil de formação do aluno (GOMES Neto; ROSENBERG, 1995).

Da mesma forma, o texto enfatiza a importância de buscar experiências de implementação de avaliação em larga escala que vem acontecendo em países da América Latina e sob esta ótica citam as experiências que foram bem-sucedidas nesta ação, como o Chile, a Costa Rica e o México (GOMES Neto; ROSENBERG, 1995).

O artigo “Do Saeb ao Sinaeb⁸⁸: prolongamentos críticos da avaliação da educação básica” dos pesquisadores Horta Neto⁸⁹, Junqueira⁹⁰ e Oliveira⁹¹(2016), debatem sobre a evolução do SAEB e sua influência nas repercussões das avaliações nas redes de ensino. Apresentam análise crítica sobre a utilização de um sistema de indicadores e não um índice sintético para diagnóstico, monitoramento e avaliação da educação básica, como está

⁸⁸ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb).

⁸⁹ Pesquisador do INEP, atuando na Diretoria de Avaliação da Educação Básica, desde 2004 - atual (2022).

⁹⁰ Pesquisador do INEP desde 2008 - atual (2022), atuou no MEC no período de 2005 a 2008.

⁹¹ Pesquisador do INEP desde 2013 - atual (2022).

acontecendo na utilização do indicador IDEB, estabelecido no Plano de Metas do Compromisso Todos pela Educação⁹².

Assim, para os pesquisadores, o IDEB vem sendo utilizado, apenas, como, monitoramento da aprendizagem e responsabilização das escolas/redes de ensino (*accountability*) e propõe:

Uma alternativa a isso foi dada pelo PNE⁹³, quando este apontou para a necessidade de criação do Sinaeb, composto por indicadores institucionais e de rendimento, o que nos motivou a defender - tendo em vista facilitar o uso das informações disponibilizadas pelo Inep e aprimorar os processos avaliativos de redes e escolas de educação básica - a utilização de um sistema de indicadores, em vez de índices sintéticos, como o Ideb. Contudo, tal posicionamento não significa o abandono desses índices, nem deixar de lado outros instrumentos, apenas procura trazer para o primeiro plano sinalizadores mais específicos, que guardem uma relação mais direta e significativa com a realidade que procura mensurar, a fim de ampliar e precisar as informações relativas ao processo de escolarização utilizadas por gestores governamentais, profissionais da educação e sociedade em geral, para o acompanhamento e a (re)orientação de políticas e programas educacionais (HORTA NETO; JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 34).

Por um lado, Horta Neto, Junqueira e Oliveira (2016) evidenciaram as ações de monitoramento, acompanhamento, mas com proposta de reorientação das políticas públicas.

Horta Neto, Junqueira e Oliveira (2016), por outro lado, expõe as questões de responsabilização, da expansão dos testes e os limites do uso de resultados das escolas e provoca a competição, polemiza o ranqueamento delas.

Assim, para melhor posição tem-se levado a iniciativas de alguns estados e municípios a formular avaliações próprias em sua rede de ensino. Entretanto, tão somente testes para os estudantes, ou seja: “[...] Como consequência, o ranqueamento firma-se como uma necessidade para as políticas e essencial para aprimorar o sistema educacional, levando, inclusive, os governos à utilização ampla de testes acompanhados de prêmios a escolas, seus professores e seus alunos [...]” (HORTA NETO; JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 24).

Para os pesquisadores há necessidade de outras ações, como autoavaliação institucional, fortalecer a gestão escolar das redes de ensino. Para as escolas cuja população é mais vulnerável, articular com as políticas intersetoriais no atendimento do estudante e da família. Portanto, não limitando-se aos testes de larga escala dos estudantes.

⁹² Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007).

⁹³ Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Os pesquisadores Chirinéa⁹⁴ e Brandão⁹⁵ (2015) com o texto “O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados”, a discussão central corresponde ao embate da política educacional, em que o IDEB é evidenciado como propositor da qualidade da educação básica, legitimado pela avaliação externa em larga escala e a divulgação de resultados.

Os pesquisadores argumentaram, de um lado, a utilização do SAEB – consequentemente da publicidade do IDEB, enquanto propositor de políticas públicas do Estado, constituído de ações de melhoria do setor educacional. Por outro lado, essa racionalidade do Estado acontece a partir de dados estatisticamente divulgado pelo IDEB, porque uma proposta de melhoria da qualidade envolve análise das condições educacionais, propor ações como valorização docente, quantidade de alunos por turma, aumentar o valor de financiamento da educação entre outras. Desta maneira, é caracterizada a complexidade do processo educativo.

Em síntese, para Chirinéa e Brandão (2015) a avaliação externa é significativa para tomada de decisão, mas precisa repensar sua organização, incluindo outras dimensões, como autoavaliação institucional, considerando suas fragilidades e articular entre as parcerias. Sendo necessário, considerar, o macro, o meso e o micro, no processo avaliativo, procedendo o replanejamento de políticas para a garantia do direito à educação com qualidade.

Em continuidade à discussão sobre o SAEB, o texto “O IDEB: limites de uma política educacional”, artigo elaborado por Almeida⁹⁶, Dalben⁹⁷ e Freitas⁹⁸ (2013). A produção textual analisa a participação das escolas nas avaliações de larga escala a que são submetidas, muitas vezes não discutem, suas potencialidades e limites na análise de sua realidade.

Entre as contribuições, a necessidade das avaliações em larga escala exercem papel importante na ressignificação de política educacional. Neste sentido, o embate:

Em relação especificamente ao Ideb, nos chama a atenção a forma pela qual ele é apresentado (e divulgado) para a população, em que a escola aparece e como única responsável pelo desempenho de seus alunos, sem qualquer vinculação à relação deste com seu entorno social, com a rede de ensino à qual pertence e com as políticas públicas às quais está, direta ou indiretamente, submetida, pois tal isolamento pode gerar a ideia de que a escola e seus profissionais são, sozinhos, responsáveis pelos resultados obtidos nas avaliações externas, induzindo de forma equivocada à ideia da perda da influência do entorno social e das políticas públicas sobre os resultados dessas

⁹⁴ Docente na Universidade do Sagrado Coração (USC), em Bauru/SP, pesquisadora do IDEB.

⁹⁵ Docente na Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Marília/SP.

⁹⁶ Foi aluna da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas/SP.

⁹⁷ Foi consultor externo do Instituto Internacional de Planejamento Educacional da UNESCO em projeto que envolveu a avaliação institucional participativa.

⁹⁸ Docente aposentado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas/SP.

avaliações, tendo como consequência a desresponsabilização, de forma branda, do sistema educativo e social mais amplo sobre tais resultados (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013, p. 1169).

Portanto, para os autores, processa-se movimentação de responsabilização unilateral para a escola e seus profissionais. Embora os autores evidenciem o IDEB como instrumento promissor, mas que este indicador de avaliação, isoladamente, não consegue abranger a especificidade de cada unidade escolar.

Consequentemente, o instrumento IDEB apresenta seus limites, e, assim, temos “[...] uma pálida e imperfeita foto da realidade escolar” (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013, p. 1170).

Tendo em vista que a nossa pesquisa investiga a política educacional de avaliação nacional, no contexto macro, e para a compreensão do leitor como esta política transfigura-se na escola (na prática), incluímos os profissionais da escola.

Nesta conjuntura, o artigo intitulado “O olhar de professores sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): possibilidades e limitações” de Gisele Alves da Costa Cordeiro⁹⁹ (2014). O texto narrativo sobre o IDEB é anunciado sob a ótica de professores que atuam em escolas públicas paulistas.

Neste cenário, iniciamos divulgando excertos da narrativa, em que investiga o quanto os professores conhecem sobre o IDEB, a professora 3 enuncia: “(...) uma verificação (...) para saber como estão as escolas públicas, para criar parâmetro, na realidade, é uma estatística” (CORDEIRO, 2014, p. 61). Para a mesma questão, a resposta da professora 2: “(...) esse índice é utilizado de alguma forma para melhoria da educação, mas não sabemos exato quê” (CORDEIRO, 2014, p. 62).

Em relação a validade da avaliação externa em larga escala, a professora 3 manifesta: “Eles [formação continuada] cobram que a gente trabalhe diferenciado, que faça uso (...) só que a prova é bem tradicionalista” (CORDEIRO, 2014, p. 64) e a professora 1 pronuncia: “É um cálculo frio (Ideb), quem (...) desconhece o contexto da comunidade, desconhece a escola (...)” (CORDEIRO, 2014, p. 64).

Outro tema relacionado com o resultado do IDEB foi a questão de responsabilização dos professores, a professora 1 menciona: “Tem a cobrança, tudo, eles elaboram gráficos faraônicos, colocam lá, [...]! Rotulam tanto aluno como rotulam você. Mas só que, dedo no seu

⁹⁹ Foi integrante do grupo de pesquisa Currículo: questões atuais, sob a coordenação da Prof^a. Dr^a. Mere Abramowicz, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

nariz, mas também não dão meios para você saber por onde melhorar” (CORDEIRO, 2014, p. 67).

Em resumo, o texto de Cordeiro (2014) é significativo por oportunizar, tão somente, a “escutatória”, como diria Rubem Alves, junto aos professores sobre o emaranhado que envolve as questões do SAEB, os resultados do IDEB e a análise da política educacional no contexto escolar.

Nota-se que as manifestações dos professores sinalizaram observações e ou conceitos de avaliação como verificação, estatística, revela postura avaliativa tradicional, igualmente, a sugestão de avaliação geral e consideraram outras especificidades, que perpassam a avaliação nacional externa.

Em síntese, os textos selecionados evidenciaram o percurso dos textos legais e suas reformulações e como foi o processo de sistematizando do SAEB, em especial, o índice de qualidade atribuído ao IDEB, agregados com suas possibilidades, seus limites e embates propagados no meio acadêmico.

Na próxima seção, empreende-se o estudo comparativo, na investigação proposta em nosso estudo, dos caminhos da avaliação nacional em larga escala, entre Argentina e Brasil, comparando os pontos de convergências e de divergências.

5 ARGENTINA E BRASIL: PONTOS DE CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

No sentido de orientar o leitor, informamos que a seção versa sobre a análise comparativa do estudo, pautada no referencial teórico de Bereday (1972), nas etapas justaposição e comparação.

Vale ressaltar nas seções 2 e 3, submetidas separadamente aos países, referindo-se à seção 2 sobre a contextualização da Argentina e a seção 3 sobre a contextualização do Brasil, em conformidade com o posicionamento teórico de Bereday (1972), nas etapas descrição e interpretação.

Em vista do objetivo geral, citamos novamente, por representar o elemento norteador da pesquisa, sendo assim, lembramos que o nosso objetivo versou sobre o estudo comparativo dos pontos de convergências e de divergências entre o Sistema Nacional de Avaliação da educação básica, da Argentina e do Brasil, no período de 1990 e 2021.

Neste sentido, objetivo geral da pesquisa foi a análise comparativa, a fim de verificar as semelhanças (aproximação) e as diferenças (distanciamento) da sistematização (organização estrutural) da Avaliação Nacional da Educação Básica (avaliação externa em larga escala), no caso brasileiro o SAEB e as avaliações, ONE e APRENDER, no caso da Argentina.

Ambos os países estão localizados na América do Sul, sendo a Argentina o segundo país em extensão territorial e o Brasil o primeiro em extensão territorial desse continente (Quadro 6).

Quadro 6 – Dados demográficos e políticos da Argentina e Brasil (2021)

Dados demográficos e políticos	Argentina	Brasil
Localização	América do Sul	América do Sul
Sistema Político	Presidencial de República Constitucional	Presidencial de República Federal
Bloco econômico	MERCOSUL	MERCOSUL
População	45.808.747	213.317.639
Extensão territorial	3.761.274 km ²	8.510.345.540 km ²
Distribuição territorial	23 províncias e 1 cidade autônoma	26 estados e 1 distrito federal

Dados demográficos e políticos	Argentina	Brasil
Idioma oficial	Espanhol	Português
Expectativa de vida	76,52 anos	76,60 anos
Escolaridade obrigatória	14 anos	14 anos

Fonte: Instituto Nacional de Estadística y Censos da República Argentina (INDEC, 2023) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018).

Outro dado de aproximação, os dois países foram colonizados, a Argentina pelos espanhóis e o idioma oficial é o espanhol e o Brasil pelos portugueses e o idioma oficial é o português.

Igualmente, os países vivenciaram períodos ditatoriais, mas conseguiram a volta da redemocratização, restabelecendo a República Constitucional na Argentina e no Brasil a República Federal. Portanto, os dois países encontram-se em regime democrático, com previsão de eleição para presidente bem semelhante, com mandato de quatro (4) anos e direito a reeleição.

Os símbolos nacionais argentinos são caracterizados na bandeira nacional, no escudo nacional e no hino nacional (Decreto nº 10.302/1944 e suas alterações [ARGENTINA, 1944]) e os símbolos nacionais brasileiros caracterizados na bandeira, no hino nacional, nas armas (brasão) e no selo nacional (BRASIL, 1988).

Em relação à distribuição territorial, pode-se afirmar que representa mais um ponto de convergência entre os países, pois são divididos de maneira muito semelhantes: Argentina é organizada em 23 províncias e Buenos Aires é cidade autônoma (representa a capital) e o Brasil estruturado em 26 estados e Brasília é o distrito Federal, representando a capital brasileira.

Do mesmo modo, os dois países fazem parte do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), cuja finalidade é o estabelecimento de uma tarifa externa comum no contexto da política comercial.

Contudo, a estimativa da população argentina no ano 2021 foi de 45.808.747 e a estimativa da população brasileira para o mesmo ano correspondente foi de 213.317.639. A expectativa de vida é praticamente a mesma, em torno de 76 anos de vida.

No que diz respeito ao Sistema Nacional de Educação, em ambos os países iniciaram por caminhos diferentes, enquanto a Argentina originou-se a partir da Lei nº 1.420 de 1884 a traçar o atendimento para a educação primária, o Brasil com a criação do Ministério da

Educação e Saúde, em 1930 iniciou o movimento de construção do Sistema de Ensino (Quadro 7), pode-se considerar que, em ambos o Sistema Nacional de Educação representa ponto convergente, porque a estrutura organizacional é semelhante (Quadro 8).

QUADRO 7 – Sistema Nacional de Educação

ARGENTINA		BRASIL	
Análise documental comparativa			
Sistema Educacional Nacional		Sistema Nacional de Educação	
Lei nº 1.420 de 1884	Educação Primária (6 a 14 anos).	Ministério da Educação e Saúde, em 1930	Movimentação o sistema universitário pelos Decretos nº 19.851 e nº 19.852, de 11 de abril de 1931; O ensino secundário efetiva-se pelo Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931; Decreto nº 20.158, com as seguintes alterações: no ensino comercial passa a ter o curso propedêutico, com duração de três anos.
Lei Lainez, Lei nº 4.874/1905	Expansão do Sistema Educacional.	Conselho Nacional e Estadual de Educação	Decreto nº 19.850/1931
Lei Federal de Educação (LFE), Lei nº 24.195, de 14 de abril de 1993	Símbolo da reforma educacional dos anos de 1990 (transformação educacional); Direito pessoal e social garantido pelo Estado; Define o Sistema Educacional Nacional; Implementação do sistema de avaliação nacional.	Contribuição sublinhada na história da Política Nacional de Educação	Manifesto dos Pioneiros de 1932.
Lei de Educação Nacional (LEN), Lei nº 26.206, de 27 de dezembro de 2006	Novo funcionamento do Sistema Educacional; Aprimora a avaliação nacional em larga escala; Nova proposta de estrutura acadêmica curricular para o nível primário e secundário.	Lei Federal nº 4.204, de 20 de dezembro de 1961	Lei fixa as diretrizes e bases da educação nacional, adquire uma estrutura do sistema de ensino.

ARGENTINA		BRASIL	
Análise documental comparativa			
Sistema Educacional Nacional		Sistema Nacional de Educação	
		Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971	Reforma do Ensino de 1º e 2º graus
		Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Altera o Sistema de Ensino Nacional

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A Lei Federal de Educação (LFE), Lei nº 24.195, de 14 de abril de 1993 é considerada um marco da transformação educativa¹⁰⁰ na Argentina, porque é a primeira lei que estabeleceu a estrutura do Sistema de Ensino e implementou o Sistema Nacional de Avaliação e no Brasil, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 é considerada legislação flexível e inovadora em sua organização curricular (educação básica¹⁰¹). Também, ambas as legislações, argentina e brasileira, estabelecem a parceria de responsabilidade educacional, entre o Estado Nacional e a família.

Outra divergência significativa para o processo de aprendizagem está previsto na LFE/1993, sendo:

- a) oferecer 6 meses de estágio para os estudantes a partir de 16 anos, ampliando o conhecimento do mundo do trabalho além do âmbito escolar;
- b) consta o Plano Social Educativo que oferece subsídios (bolsas e materiais escolares) para os estudantes mais carentes bem como as reformas nas instituições.

Neste sentido, em ambos os países, a legislação que direciona as diretrizes da base nacional da educação básica sendo relevante para a normatização do Sistema Nacional de Ensino, caracterizando-se mais um ponto de convergência (Quadro 9).

Também, é convergente a divisão das etapas de ensino, a Argentina oferece educação inicial, educação primária e educação secundária – LEN de 2006, correspondente à educação básica. De maneira semelhante com as etapas da educação básica brasileira, a saber, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – LDB de 1996 (Quadro 8).

¹⁰⁰ Lembrando que após o período ditatorial (década de 1970) aconteceu o Congresso Pedagógico Nacional que discutiu a educação escolar com a sociedade em geral. Este congresso contribuiu com as normas estabelecidas na LEN/1993.

¹⁰¹ Cf. LDB/1996, Capítulo II - Da Educação Básica, Seção I - Das Disposições Gerais (artigos 22 até 28).

Quadro 8 – Organização do Sistema Nacional de Educação

ARGENTINA		BRASIL	
Organização do Sistema Nacional de Educação			
Lei Federal de Educação (LFE), Lei nº 24.195, de 14 de abril de 1993	Educação Inicial Educação Geral Básica Polimodal Educação Superior Educação Pós-graduação	Lei Federal nº 4.204, de 20 de dezembro de 1961	Educação Pré-primária Educação Primária Ensino Primário Ensino Médio (Ginasial e/ou Colegial) Ensino Superior
Lei de Educação Nacional (LEN), lei nº 26.206, de 27 de dezembro de 2006	Educação Inicial Educação Primária Educação Secundária Ensino Superior	Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971	Ensino de 1º grau Ensino de 2º grau Ensino Supletivo Ensino Superior
		Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Educação Infantil Ensino Fundamental Ensino Médio Ensino Superior

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Pode-se considerar que existe aproximação do Sistema Nacional de Ensino (Quadro 9), correspondente a última legislação vigente – Argentina com LEN/2006 e Brasil com a LDB/1996, no que diz respeito a questão do tempo escolar, correspondendo o tempo escolar obrigatório a partir de quatro (4) anos até 17 anos de idade.

Entretanto, a Argentina faz divisão diferenciada para a estrutura acadêmica (estrutura curricular) referente ao ensino primário e secundário, possibilitando que cada província determine o tempo escolar, podendo ser seis (6) anos de duração para o ensino primário e seis (6) anos para o ensino secundário ou sete (7) anos para o ensino primário e cinco (5) anos para o ensino secundário. Portanto, na distribuição (divisão curricular) representa ponto de divergência significativo, porque, mesmo com essa organização curricular distinta entre as províncias é possível, em nível nacional, aplicar a avaliação externa em larga escala.

Quadro 9 – Escolaridade obrigatória

ARGENTINA	BRASIL
Estudo comparativo	
Lei de Educação Nacional (LEN), Lei nº 26.206, de 27 de dezembro de 2006	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/1996)
Escolaridade Obrigatória: 4 anos a 17 anos	Escolaridade Obrigatória: 4 anos a 17 anos

Educação Inicial	45 dias até 5 anos 4 e 5 anos obrigatório	Educação Infantil	Creches ou entidades equivalentes até 3 anos 4 e 5 anos obrigatório
Educação Primária	6 a 11 anos	Ensino Fundamental	6 a 14 anos
	7 a 12 anos		
Educação Secundária	12 a 17 anos	Ensino Médio	15 a 17 anos
	13 a 17 anos		

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Em relação a origem do Sistema Nacional de Avaliação são divergentes, porque a Argentina instituiu a sistematização, por meio de legislação educacional (LFE de 1993), que corresponde no Brasil à LDB. Entretanto, o Brasil iniciou o SAEB no ano de 1990, sendo sua criação publicada a partir da Portaria nº 1.795 de 1994 (Quadro 10).

Importante destacar a divergência singular, a Argentina define o Conselho Nacional de Qualidade da Educação (artigo 98) (ARGENTINA, 2006), no âmbito do MEN, com proposituras dos resultados avaliativos e organizacional do processo avaliativo, bem como na divulgação e utilização das informações geradas na avaliação externa em larga escala. O Brasil não possui definido um conselho com essas características, apenas anuncia os objetivos em âmbito da política nacional de avaliação da Educação Básica: “[...] avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais”, conforme artigo 2º da Portaria nº 250 de 2021 (INEP, 2021).

Outra divergência, em relação a nomenclatura da avaliação. Argentina iniciou o sistema nomeando a avaliação de ONE, em 2016 alterou a nomenclatura para APRENDER. Em vista disso, efetivou poucos ajustes no sistema nacional de avaliação, mantendo a continuidade do processo avaliativo. Já o Brasil, em cada edição tem a inclusão no SAEB, com novidades como, por exemplo, as avaliações ANEB, ANRESC, ANA e em 2018 do modelo de avaliação da Educação Infantil (Quadro 10), portanto, o sistema nacional de avaliação brasileiro apresenta oscilações na sistematização organizacional avaliativa, caracterizado por introduções em cada edição do SAEB¹⁰². No que diz respeito as mudanças de nomenclaturas da avaliação em ambos os países, estas são divergentes.

Ainda, o Brasil, em 2019, extinguiu as siglas ANEB e ANRESC e manteve apenas a sigla SAEB para essas avaliações. ANA passou a ser realizada no 2º ano do Ensino Fundamental. Na Educação Infantil, aconteceu avaliação (questionários eletrônicos), em caráter de estudo-piloto. Já a

¹⁰² Cf. Quadro 5.

Argentina efetivou adequação a partir da LEN de 2006 no Sistema Nacional de Avaliação, mas manteve a proposta da ONE na avaliação APRENDER.

No Quadro 10 não contemplamos todas as alterações do SAEB, somente evidenciamos algumas alterações. O conjunto das alterações do SAEB poder ser conferida no Quadro 5.

Quadro 10 – Sistematização da Avaliação Nacional

ARGENTINA		BRASIL	
Avaliação Nacional Educação Primária e Secundária ONE/ APRENDER		Avaliação Nacional da Educação Básica SAEB	
LFE de 1993	Sistema de Avaliação Nacional.	Em 1990	Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)
Em 1993	Operação de Avaliação Nacional (ONE)	Portaria nº 1.795 de 1994	Oficializou a criação do SAEB
LEN de 2006	Adequação do Sistema Nacional Avaliativo Conselho Nacional de Qualidade da Educação	Portaria nº 931 de 2005	Nova estrutura avaliativa do SAEB, composta por duas avaliações a ANEB e a ANRESC (Prova Brasil).
CFE nº 280 de 2016	Alteração da nomenclatura ONE para Dispositivo Nacional de Avaliação de Aprendizagem (APRENDER)	Portaria MEC nº 482/2013	Inclusão de mais uma avaliação ANA, monitoramento de alfabetização, em atendimento ao PNAIC
		Decreto nº 9.432/2018	Inclusão da avaliação da Educação Infantil (questionários eletrônicos para o Secretários Estaduais e Municipais, Diretores de Escola e Professores.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 11 – Sistema Nacional de Avaliação: categorias de comparação

ARGENTINA	BRASIL
Categorias de comparação	
Avaliação Nacional Educação Primária e Secundária	Avaliação Nacional da Educação Básica
Início: 1993	Início: 1990

Objetivo: garantir a qualidade da formação ministradas nos diferentes ciclos mediante avaliação permanente do sistema educacional.	Objetivo: avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais.
Público-alvo: estudantes da Educação Primária e Secundária.	Público-alvo: estudantes da Educação Básica.
Participação: obrigatória para às escolas públicas e amostral escolas privadas.	Participação: obrigatória para às escolas públicas e amostral escolas privadas.
Área do conhecimento avaliada: Linguagem (leitura e escrita), Matemática, Ciências Social, Ciências Natural, Educação Cidadania, Produção Escrita.	Área do conhecimento avaliada: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.
Critério: Testes Referenciados por critérios (PRC).	Critério: Teoria de Reposta ao Item (TRI).
Devolutivas: relatório geral, por região, província e escola.	Devolutivas: relatório geral, estado e escola.
Responsável: Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia.	Responsável: Ministério da Educação.
Elaboração da avaliação: NAP.	Elaboração da avaliação: INEP.
Site avaliação nacional: https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa	Site avaliação nacional: https://www.gov.br/inep/pt-br/areasdeatuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A primeira categoria – início – é divergente, mesmo considerando que ambos os Sistemas Nacionais de Avaliação iniciaram na década de 1990. Entretanto, Argentina instituiu a avaliação ONE em 1993, em dezembro do mesmo ano aplicou avaliação e o Brasil iniciou o SAEB em 1990, contudo, a regulamentação do SAEB ocorreu, somente, em 1994 (Quadro 11).

Na segunda categoria – objetivo, nota-se a divergência entre os objetivos, porque para a Argentina o resultado é utilizado para direcionar a formação e prática docente, os projetos e programas educacionais, bem como os próprios métodos de avaliação entre outras variáveis (art. 95) (ARGENTINA, 2006). No caso do Brasil o resultado é utilizado para subsidiar o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas da educação básica. Entretanto, em 2021, uma população de referência (escolas com menos de 10 alunos matriculados no ensino fundamental e médio, turmas multisseriadas, turmas de educação de jovens e adultos, classes ou escolas de Educação Especial) foi desconsiderada no SAEB, conforme o artigo 6º da Portaria nº 250 (INEP, 2021), mesmo constando no objetivo do SAEB¹⁰³ a questão de equidade.

Em relação ao público-alvo, representa mais um ponto de convergência, pois a participação na avaliação é para os estudantes de anos de conclusão do ensino primário e secundário na Argentina e na mesma régua no Brasil para os estudantes do ensino fundamental

¹⁰³ Cf. objetivos, artigo 2º da Portaria nº250 (INEP, 2021).

e médio, também são avaliadas as turmas de alfabetização. Importante destacar em ambos os países, no período da aplicação da avaliação, a presença do estudante não é obrigatória.

Outra categoria de aproximação é a questão de participação, em ambos os países a obrigatoriedade de participação abrange às escolas do sistema de ensino público, com avaliações censitária e amostral. Entretanto, avaliação é amostral para às escolas privadas.

No que diz respeito a área do conhecimento avaliado, representa ponto divergente, porque a Argentina avalia o conhecimento sobre a educação cidadania e o Brasil não avalia essa área de conhecimento.

Também muito semelhante o critério argentino PRC e o brasileiro TRI no alinhamento do desenho curricular de cada país.

Pode-se considerar mais uma categoria de aproximação, as devolutivas da avaliação ONE/APRENDER e SAEB, porque os relatórios são semelhantes e possibilita a comparação da escola em relação ao país, a região, ao estado/província e município/cidade.

A responsabilidade principal pelo Sistema Nacional de Avaliação representa mais um ponto de aproximação, sendo em ambos o órgão máximo da educação, na Argentina o Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia e no Brasil o Ministério da Educação.

Em ambos os países, são semelhantes, pois existe órgão responsável pela elaboração da avaliação. Na Argentina é o NAP que utiliza o currículo de base comum do país nos critérios avaliados e no Brasil é o INEP que elabora avaliação de acordo com a BNCC.

Em relação a publicidade das informações à sociedade civil, bem como para o Sistema Nacional de Ensino em ambos os países, os *sites* da Avaliação Nacional são semelhantes na disponibilidade dos resultados das avaliações e demais informações (relatórios) sobre essas avaliações em larga escala (Quadro 11).

Ainda, ambos os países apresentam mais uma aproximação, pois a Argentina e o Brasil participam desde a primeira edição das avaliações:

- a) avaliações regionais do ERCER – edições 1997, 2006, 2013 e 2019;
- b) avaliação internacional do PISA – edições 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 e 2018.

Quadro 12 – Análise de estudos de caso comparados

	Sistemas mais semelhantes (SMS)	Sistemas mais diferentes (SMD)
Resultados mais semelhantes (RMS)	Público-alvo Participação	Início Objetivo

	Critério Devolutivas Responsável Elaboração da avaliação <i>Site</i>	Área do conhecimento avaliado
Resultados mais diferentes (RMD)		

Fonte: (BERG-SCHLOSSER, 2001, p. 2430 *apud* MANZON, 2015, p. 128).

Por fim, analisando as categorias elencadas (Quadro 12), fazendo a comparação simultânea, contudo utilizando o quadro de Berg-Schlosser *apud* MANZON (2015), para melhor visualização do leitor sobre os resultados do estudo comparativo da pesquisa.

Pode-se afirmar, conforme o Quadro 12, o resultado do estudo apontou mais pontos convergentes na estrutura organizacional entre os Sistemas Nacionais de Avaliação – da Argentina e do Brasil, isso significa que os Sistemas apresentaram mais resultados semelhantes (RMS) para as categorias comparadas. Portanto, pode-se considerar em ambos os países, a estrutura organizacional dos Sistemas Nacionais de Avaliação, são sistemas mais semelhantes (SMS).

Entretanto, no contexto da política avaliativa externa em larga escala subsiste divergências significativas como, por exemplo, a Argentina possui o Conselho Nacional de Qualidade da Educação para subsidiar e propor ajustes no sistema nacional de avaliação e faz divisão diferenciada para a estrutura acadêmica (estrutura curricular) da educação primária e secundária, sendo definida por cada província (artigo 32) (ARGENTINA, 2006).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da pesquisa oportunizou o estudo e conhecimento sobre a história de implementação da criação do Sistema Nacional de Avaliação, fundamentado na análise dos documentos oficiais em ambos os países visando a compreensão da organização estrutural dessa avaliação.

Na introdução retratamos, de maneira geral, nossa carreira profissional, uma vez que possuímos legítima aproximação com a temática avaliação em nosso cotidiano de trabalho e de pesquisadores.

Igualmente, evidenciamos a relevância do projeto guarda-chuva EC do nosso grupo de pesquisa COPPE e nomeamos as produções acadêmicas concluídas sobre EC pelos membros do COPPE, assim, destacando a importância das pesquisas desenvolvidas no meio acadêmico pelos grupos de pesquisas junto à Unesp.

Considerando, ainda, que a nossa pesquisa é parte do projeto guarda-chuva EC do grupo de pesquisa COPPE, conseqüentemente, o estudo comparativo foi norteado pela análise dos pontos de convergências e de divergências entre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica dos países Argentina e Brasil.

Da mesma maneira, citamos a revisão sistemática de pesquisa realizada sobre o nosso tema (“análise comparativa”, “políticas públicas”, “avaliação nacional”, “educação básica”, “Argentina e Brasil”) no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, entre os anos de 2017 e 2022, representando o arcabouço sobre os temas pesquisados entre os países, Argentina e Brasil.

Vale destacar também a participação nas reuniões do COPPE que contribuiu para o desenvolvimento do estudo, bem como para a produção da Seção 2, que versou sobre o referencial teórico EC.

Dessa maneira, para o leitor, a Seção 2 permitiu conhecer a evolução histórica da EC iniciada por Marc-Antoine Jullien de Paris (1775-1848) assim como, a proposta de periodização de Ferreira (2008), o mapa da educação comparada construído por Nóvoa (2009). Na subseção “Educação comparada: no Brasil” contemplamos a inserção da EC no Brasil e, por fim, descrevemos a nossa preferência pelo referencial teórico de Bereday (1972).

Portanto o procedimento metodológico de EC adotado considerou as quatro etapas (descrição, interpretação, justaposição e comparação) de Bereday (1972) e, para melhor visualização do leitor das categorias comparadas elencadas, início, objetivo, público-alvo, participação, área do conhecimento avaliada, critério, devolutiva, responsável, elaboração da

avaliação e *site* da avaliação nacional, aplicamos o quadro de Berg-Schlosser *apud* MANZON (2015) na comparação simultânea.

Pode-se afirmar que o Sistema Nacional de Avaliação permitiu ponderar-se sobre a importância da responsabilidade e função de avaliação externa em larga escala, porque essa analisa a base curricular comum de um Sistema Nacional de Ensino, uma vez que a avaliação, nos países alvo do estudo, é obrigatória para o Sistema de Ensino Público (escolas públicas).

Foi identificada a necessidade de conhecer o contexto histórico do Sistema Nacional de Ensino, porque ele abarca o Sistema Nacional de Avaliação. Esta etapa auxiliou o entendimento, primeiramente, da história de cada Sistema de Ensino, bem como a sua estrutura organizacional, contribuindo para apropriar-se da avaliação externa em larga escala.

É importante lembrar qual foi a abrangência do estudo comparado entre os Sistemas Nacionais de Avaliação. Isto posto, a análise do estudo comparado foi direcionada para as etapas – educação primária e secundária na Argentina e a educação básica (ensino fundamental e médio) no Brasil, porque representa a etapa do ensino obrigatório em ambos os países.

Em ambos os países – a educação infantil no Brasil e a educação inicial na Argentina – essa etapa de ensino é obrigatória. Entretanto, na Argentina a educação inicial ainda não consta testes e ou questionário no Sistema Nacional de Avaliação. Em 2018, o Sistema Nacional de Avaliação brasileiro, na etapa da Educação Infantil ocorreu aplicação amostral de questionários para os secretários municipais de educação, diretores e professores.

Outra consideração significativa foi imposta pelo período pandêmico que impossibilitou experimentar, presencialmente, o Sistema Nacional de Avaliação da Argentina. Portanto, efetivou-se de maneira virtual e na revisão de literatura o contato em busca de informações e compreensão sobre esse sistema avaliativo.

As avaliações externas em larga escala ONE/APRENDER e o SAEB demonstraram mais pontos de convergência (Quadros 11 e 12), ou seja, são semelhantes na organização estrutural, no entanto, não são plenamente iguais.

Também, ambos os países são respaldados por legislação quanto à sistematização dessa avaliação, bem como a responsabilidade principal, a respeito do Sistema Nacional de Avaliação, cabe ao órgão máximo da educação, para a Argentina é o Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia e para o Brasil é Ministério da Educação.

Importante destacar que Argentina estabeleceu o Conselho Nacional de Qualidade da Educação, no âmbito do Ministério da Educação Ciência e Tecnologia, para contribuir com o processo do Sistema Nacional de Avaliação. Esse conselho é composto pelos representantes do referido Ministério, do Conselho Federal de Educação, do Congresso Nacional, das

organizações trabalhistas e de produção e organizações sindicais de professores com estatuto nacional, instituindo a participação de representantes diversos da educação para exercer as funções desde as escolhas dos critérios e modalidades nos processos de avaliação do Sistema Nacional de Educação, emitir pareceres sobre a temática, com direito de propor propostas e estudos ao Ministério. Nota-se que Argentina apresenta organização mais democrática e participativa no contexto do Sistema Nacional de Avaliação, bem diferente do contexto avaliativo brasileiro.

Em ambos os países existe aproximação do órgão responsável pela elaboração da avaliação externa em larga escala – Argentina é o NAP e no Brasil é o INEP.

Divergência expressiva é o uso dos resultados da avaliação externa em larga escala. Argentina direciona o resultado para o contexto de ação na política educacional uma vez que utiliza para a formação e prática docente, para os programas educacionais e até mesmo nos próprios métodos de avaliação entre outras variáveis (art. 95) (ARGENTINA, 2006).

No Brasil o resultado da avaliação em larga escala é utilizado para subsidiar o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas da educação básica, conforme artigo 2º da Portaria nº 250 (INEP, 2021). Entretanto, na mesma portaria, no artigo 6º, uma população de estudantes é excluída do Sistema Nacional de Avaliação, representando os estudantes que mais precisam de ações de equidade e de estudos para atender essa demanda, mas o próprio sistema avaliativo desqualifica-os.

Por fim, em nossa pesquisa constatamos que os Sistemas Nacionais de Avaliação são mais semelhantes, com resultados semelhantes. Embora contendo semelhanças significativas na estrutura organizacional, não se pode dizer que existe igualdade no contexto da política avaliativa externa em larga escala entre a Argentina e o Brasil.

Após concluir a pesquisa, sublinho as minhas impressões sobre o Sistema Nacional de Avaliação que trazem à tona a questão de avaliar a base curricular comum de um Sistema Nacional de Ensino, a necessidade de enxergar as falhas administrativas, pedagógicas e financeiras existentes no Sistema Nacional de Avaliação como, por exemplo, a constante modificação avaliativa em cada edição do SAEB, portanto, representando a descontinuidade organizacional na companhia de uma proposta avaliativa reducionista e com imprecisões na comunicação ou interação entre a escola (contexto micro) com a política educacional avaliativa (contexto macro).

Daí a necessidade de comunicação assertiva entre os contextos – micro e macro, da definição de avaliação padronizada em consonância com a base curricular comum da educação

básica, sem alterações em cada edição no Sistema Nacional de Avaliação, em razão de que mudanças na educação demora no mínimo uma década para processar-se.

Ainda, essa pesquisa permite propor como sugestão de estudo em EC pesquisa sobre a análise dos dois pareceres de 1882 e 1883 do deputado Rui Barbosa, sendo o primeiro sobre a “Reforma do Ensino Secundário e Superior” e o segundo referente à “Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública”.

Parafraseando Bereday (1972), assim como o Sistema Nacional de Avaliação deve fornecer subsídios do Sistema Nacional de Ensino, o Ministério da Educação precisa conhecer a constituição dessa sistematização para redirecionar a política educacional pública.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos. O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out.-dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000400008>.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/FGHLWhm47PZpFSHWNxs5GLM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 maio 2023.

AMARAL, Gabriel Pereira do. *Análise comparativa entre a língua brasileira de sinais e a língua gestual portuguesa*. 2023. 111 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2023.

ARAÚJO, Alexandre Fraga de. *Representações Sociais de Educadores das Escolas Família Agrícola Efas do Brasil e da Argentina Sobre o Uso Pedagógico das Tecnologias*. 2020. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

ARGENTINA. [Constitución (1994)]. *Constitución Nacional da Argentina*. Buenos Aires: Senado de La Nación Argentina, 1994.

ARGENTINA. *Ley n° 1.420, 08 de junio de 1884*. Ley Reglamentado de la Educación Común. Argentina, 1884.

ARGENTINA. *Ley n° 24.049 de 6 de diciembre de 1991*. Ley Transferencias de servicios educativos de nivel medio y no universitario. Argentina, 1991.

ARGENTINA. *Ley n° 4.874 de 18 de noviembre de 1905*. Ley Escuelas elementales, infantiles, mixtas y rurales en las provincias. Argentina, 1905.

ARGENTINA. *Decreto-Ley n° 6.403 de 23 de diciembre de 1955*. Decreto-ley Educación Universidades Nacionales. Argentina, 1955.

ARGENTINA. *Ley n° 24.195, de 14 de abril de 1993*. Ley Federal de Educación. Buenos Aires, DF: Orden del Día, 1993. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009/texto>. Acesso em: 21 maio 2023.

ARGENTINA. *Ley n° 24.521, de 7 de agosto de 1995*. Disposiciones preliminares. Educación Superior. Educación superior no universitaria. Educación superior universitária. Disposiciones complementarias y transitórias. Buenos Aires, DF: Orden del Día, 1995. Disponível em: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>. Acesso em: 30 maio 2023.

ARGENTINA. *Ley n° 26.075, de 9 de enero de 2006*. Ley de Financiamiento Educativo. Poder Legislativo. Buenos Aires, DF: Orden del Día, 2006a.

ARGENTINA. *Ley n° 26.206, de 27 de diciembre de 2006*. Ley de Educación Nacional. Buenos Aires, DF: Orden del Día, 2006. Disponível em:

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>. Acesso em: 21 maio 2023.

ARGENTINA. *Decreto n° 10.302, de 05 de abril de 1944*. Que el Escudo, la Bandera, el Himno y su letra son los símbolos de la soberanía de la Nación. Argentina: Poder Ejecutivo Nacional, [1944]. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-10302-1944-59311>. Acesso em: 28 maio 2023.

ARGENTINA. *Decreto n° 552, de 04 de abril de 2016*. Argentina: Poder Ejecutivo Nacional, 2016.

ARGENTINA. *Ley n° 27.045, de 7 de enero de 2015*. Declaración como Obligatoria la educación inicial para niños/as de cuatro (4) años en el sistema educativo nacional. Buenos Aires, DF: Orden del Día, 2015. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27045-240450/texto>. Acesso em: 21 maio 2023.

ARGENTINA. Ministerio de Educación Cultura, Ciencia y Tecnología. *Operativo Nacional de Evaluación (ONE) 2013 – Diagnóstico y consideraciones metodológicas necesarias para el análisis y difusión de sus resultados*. Argentina: Secretaria de Evaluación Educativa, 2013. Disponível em: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/secretaria-de-evaluacion-educativa-diagnostico_y_consideraciones_metodologicas_-_one_2013.pdf. Acesso em: 26 maio 2022.

ARGENTINA. Ministerio de Educación y Deportes. *APRENDER 2016 marco normativo*. Buenos Aires, 2017. (Serie de Documentos Técnicos/1). Disponível em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005590.pdf>. Acesso em: 31 maio 2023.

ARGENTINA. Ministerio de Educación Cultura, Ciencia y Tecnología. *Argentina en Pisa 2018: informe de resultados*. Buenos Aires, Argentina: Secretaria de Evaluación Educativa, 2019b. Disponível em: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/argentina_en_pisa_2018_informe_de_resultados.pdf. Acesso em: 22 maio 2023.

ARGENTINA. Ministerio de Educación Cultura, Ciencia y Tecnología. *Evaluación Educativa: la construcción de una política federal – 2016-2019*. Buenos Aires, 2019a. Disponível em: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/evaluacioneducativa_laconstrucciondeunapoliticaefederal.pdf. Acesso em: 22 maio 2023.

ARGENTINA. *Anuario Estadístico Educativo 2019*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2022. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anuario2019.pdf>. Acesso em: 30 maio 2023.

ARGENTINA. *Site oficial do governo argentino*. Argentina, 2022. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

AZEVEDO, Fernando. *A Cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 2. ed. São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Bahia, Pará, Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1944.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. O Estado, a Política Educacional e a Regulação do Setor Educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos* (org.). 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BANCO INTERNACIONAL DE RECONSTRUCCIÓN Y FOMENTO [BANCO MUNDIAL]. *Prioridades y estrategias para la educación*. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1996. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

BASTOS, Thiago Guerreiro. *As formas federativas do Brasil, México e Argentina no contexto latino-americano: a excessiva simetria brasileira*. 2015. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) – Faculdade de Direito, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2015.

BRAHIM, Cybele Barbosa. *A escolarização obrigatória em contextos federativos: um estudo comparativo entre Brasil e Argentina*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *Os Desafios do Novo Plano Nacional de Educação: (PNE - Lei nº 13.005/14): comentários sobre suas metas e suas estratégias*. São Paulo: Avercamp, 2014.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *LDB passo a passo: Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei nº 9.394/96 comentada e interpretada, artigo por artigo*. São Paulo: Avercamp, 2018.

BRASIL. *Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931*. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro, 1931a.

BRASIL. *Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931*. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1931b.

BRASIL. *Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931*. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1931c.

BRASIL. [Constituição (1934)]. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934*. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 28 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 1937.

BRASIL. *Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 28 maio 2023.

BRASIL. *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 28 maio 2023.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 28 maio 2023.

BRASIL. *Decreto nº 85.287, de 23 de outubro de 1980*. Cria o Programa de Expansão de Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste - EDURURAL - NE e dá outras providências. Brasília, 1980.

BRASIL. *Decreto nº 92.435, de 3 de março de 1986*. Dispõe sobre a Estrutura Básica da Secretaria Executiva da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1986. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D92435.htm. Acesso em: 28 maio 2023.

BRASIL. Lei nº 7.499, de 25 de junho de 1986. Aprova as diretrizes do Primeiro Plano de Desenvolvimento do Nordeste da Nova República. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: 1986.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 maio 2023.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação e do Desporto. Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1994b.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica*. Brasília, junho de 1994a.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 maio 2023.

BRASIL. *Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1996b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm. Acesso em: 28 maio 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e a comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2007.

BRASIL. *Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001, revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 28 maio 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 28 maio 2023.

BRASIL. *Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018*. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9432.htm. Acesso em: 28 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 828 de 20 de outubro de 2021. Institui o Grupo de trabalho, no âmbito do Ministério da Educação - MEC, para apresentar proposta quanto à disponibilização dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb no exercício de 2021, considerando os impactos da pandemia no âmbito da educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2021.

BENTANCUR, Nicolás. ¿Hacia un nuevo paradigma en las políticas educativas? Las reformas de las reformas en Argentina, Chile y Uruguay (2005-2007). *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, Montevideo, n. 16, p. 159-179, 2007. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-499X2007000100009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 22 maio 2023.

BEREDAY, George Z. F. *Método comparado em educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional: Universidade de São Paulo, 1972.

BONITATIBUS, Suely Grant. *Educação comparada: conceito, evolução, métodos*. São Paulo: EPU, 1989.

BORTOLETTO, Maria Aparecida. *Educação comparada subsídios para seu estudo no Brasil*. 1972. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1972.

BRAY, Mark; THOMAS, R. Murray. Levels of comparison in educational studies: diferente insights from diferente literatures and the value of multilevel analyses. *Harvard Educational Review*, v. 65, n. 3, p. 472-490, 1995. DOI:

<https://doi.org/10.17763/haer.65.3.g3228437224v4877>. Disponível em:
<https://meridian.allenpress.com/her/article-abstract/65/3/472/31651/Levels-of-Comparison-in-Educational-Studies>. Acesso em: 31 maio 2023.

BRUSCATO, Andrea Cristiane Maraschin. *Políticas educacionais para crianças de zero a cinco anos na Argentina, Brasil e Uruguai (2001-2014): um estudo comparativo*. 2017. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

CARNOY, Martin. *Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber*. Brasília: UNESCO, 2002.

CASTRO, Marcelo Lúcio Ottoni de. Brasil e Argentina: estudo comparativo das respectivas leis gerais sobre educação. *Textos para discussão/Conleg*, Brasília, n. 32, p. 1-41, jun. 2007. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/70482>. Acesso em: 21 maio 2023.

CERVI, Rejane de Medeiros. O significado curricular da Educação comparada. *Educar em Revista*, v. 5, n. 5. p. 33-50, 1986.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. *Ensaio: avaliação em políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun.2015. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40362015000200461&script=sci_abstract. Acesso em: 28 maio 2023.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Z7LQtH3QPZSqfvh9J9PbkNQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 maio 2023.

CONCEICAO, Juliana Santos da. *Ações de desenvolvimento profissional de professores da educação superior no Brasil e na Argentina: um estudo comparado entre o GIZ (UFMG) e as assessorias pedagógicas (UBA)*. 2020. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN [CFE]. *Resolución CFE 280, de 18 de mayo de 2016*. Buenos Aires, Argentina: CFE, 2016. Disponível em:
http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_280-16.pdf. Acesso em: 22 maio 2023.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN [CFE]. *Resolución CFE n° 84, de 15 de octubre de 2009*. Buenos Aires, 2009. Disponível em:
<https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res09/84-09.pdf>. Acesso em: 28 maio 2023.

CORDEIRO, Gisele Alves da Costa. *O olhar de professores sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): possibilidades e limitações*. 2014. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

CORREIA, Tony Charles Labanca. *A experiência do cinema educativo no Brasil e na Argentina ao início do século XX*. 2020. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

CROSSLEY, Michael; WATSON, Keith. *Comparative and international research in education: globalisation, context and difference*. London: Routledge Palmer, 2003.

COSTA, Carlos Odilon da. *Educação de Jovens e Adultos: abordagens epistemológicas – teses e dissertações Argentina e Brasil (2010-2016)*. 2017. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

COWEN, Robert. A história e a criação da Educação Comparada. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine (org.). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. v. 1. p. 19-23.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e direito à educação no Brasil: um histórico pelas constituições*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

DALCASTAGNE, Giovanni. *Estudo comparativo das políticas públicas educacionais na Argentina e no Brasil: o lugar da Educação Física Escolar (1996-2014)*. 2018. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

DURO, Elena; PERAZZA, Roxana. *Acerca de la obligatoriedad en la escuela secundaria argentina. Análises de la política nacional*. UNICEF, 2011. Disponível em: <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/05/UNICEF-Acerca-de-la-oblig-de-la-esc-secundaria-en-Arg.pdf>. Acesso em: 21 maio 2023.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 14. ed. São Paulo: EDUSP, 2019.

FRANCO, Alicia Bonamino Crespo. Avaliação e Política Educacional: o processo de institucionalização do SAEB. *Cadernos de Pesquisa*, n. 108, p. 101-132, novembro de 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000300005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TCDfghNzNbWbgtqW5NMmJ7G/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 maio 2023.

FRANCO, Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Educação & Sociedade*, Campinas, São Paulo, ano XXI, n. 72, p. 197-230, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000300011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xGMSnNdj7LYCdPrgFNp7C5Q/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 maio 2023.

FERREIRA, António Gomes. O sentido da Educação Comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago., 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2764>. Acesso em: 30 set. 2021.

FERREIRA, Paloma Domingues. *Formação Continuada de Professores da Educação Básica no Brasil e na Argentina: um estudo comparado de políticas de formação em contexto*

educacional inclusivo. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2020.

FELDFEBER, Myriam. La construcción del derecho a la educación: reflexiones, horizontes y perspectivas. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, MG, n. 28, n. ESP, 139-153, 2015.

Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-596x2014000300139&script=sci_abstract&tlng=en. Acesso em: 21 maio 2023.

FELDFEBER, Myriam; GLUZ, Nora. Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. *Revista Estado y Políticas Públicas*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, ano 7, n. 13, p. 19-38, 2019. Disponível em: https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1572561308_19-38.pdf. Acesso em: 22 maio 2023.

FREITAS, Maria Natalina Mendes. *O estado do conhecimento sobre infância-educação no Brasil e na Argentina: um estudo com base na hermenêutica de Paul Ricoeur*. 2020. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

GANIMIAN, Alejandro J. *El termómetro educativo: informe sobre el desempeño de Argentina en los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) 2005-2013*. Ciudad de Buenos Aires, Argentina: Proyecto Educar 2050, 2015. Disponível em:

https://www.educar2050.org.ar/wp-content/uploads/2022/06/informe_one_2005-2013.pdf. Acesso em: 21 maio 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. O rendimento escolar em distintos setores da sociedade. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 7, p. 95-112, jan.-jun. 1993. DOI:

<https://doi.org/10.18222/ae00719932349>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/2349>. Acesso em: 28 maio 2023.

GOMES, Candido Alberto. O tema da avaliação educacional na Constituinte de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1966. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 29, n. 96, p. 53-69, maio/agosto/2016. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.29i96.%25p>. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3151>. Acesso em: 23 maio 2023.

GOMES, Fernanda Gonçalves. *Um estudo comparativo dos programas para alfabetização: “Programa Ler e Escrever” e “Programa para Alfabetização na Idade Certa”*. 2022. 102 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2022.

GOMES, Laurentino. *1808: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil*. São Paulo: 2. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2007.

GOMES, Laurentino. *1889: como um imperador cansado, um marechal vaidoso e um professor injustiçado contribuíram para o fim da monarquia e a proclamação da República no Brasil*. São Paulo: Globo, 2013.

GOMES NETO, João Batista; ROSENBERG, Lia. Indicadores de qualidade do ensino e seu papel no Sistema Nacional de Avaliação. *Em Aberto*, Brasília, ano 15, n. 66, p. 13-28, abr./jun. 1995.

DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.15i66.%25p>. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2331>. Acesso em: 28 maio 2023.

GOMEZ, Simone da Rosa Messina. *Extensão universitária em contextos emergentes na educação superior: um estudo de casos comparados entre Brasil (UFSM) e Argentina (UNC)*. 2022. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

HOLMO, Graziela Cristina de Oliveira. *A educação infantil no Brasil: uma análise comparativa da base nacional comum curricular e das indicações para o currículo da infância na Itália*. 2020. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.

HORTA NETO, João Luiz; JUNQUEIRA, Rogério; OLIVEIRA, Adolfo. *Do Saeb ao Sinaeb: prolongamentos críticos da avaliação da educação básica*. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 96, p. 21-37, maio/ago. 2016.

DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.29i96.%25p>. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3149>. Acesso em: 28 maio 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. Mapa síntese Brasil. Brasília, DF: IBGE, 2018. Disponível em: <https://paises.ibge.gov.br/#/mapa/brasil>. Acesso em: 28 maio 2023.

INSTITUTO GEOGRÁFICO NACIONAL [IGN]. *Território argentino*. Argentina, [2021]. Disponível em: <https://www.ign.gob.ar/>. Acesso em: 19 dez. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS DA REPÚBLICA ARGENTINA [INDEC]. *População*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, [2023]. Disponível em: <https://www.indec.gob.ar/>. Acesso em: 28 maio 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. *Histórico*. Site INEP, 31 ago. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em: 28 maio 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. *Portaria nº 47, de 3 de maio de 2007*. Brasília, DF: INEP, 2007. Disponível em: https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/inep/Biblioteca/Gest%C3%A3o/IDEB/download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Port47_3MAI07.pdf. Acesso em: 28 maio 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. *Portaria nº 69, de 4 de maio de 2005*. Brasília, DF: INEP, 2005a. Disponível em: <https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/inep/Biblioteca/Gest%C3%A3o/IDEB/download.inep.gov>

[.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria69_Anresc.pdf](https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-87-2009-213756.html). Acesso em: 28 maio 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. *Portaria nº 87, de 7 de maio de 2009*. Estabelece a sistemática para a realização da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC (PROVA BRASIL) e da Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, no ano de 2009. Brasília, DF: INEP, 2009. Disponível em: <https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-87-2009-213756.html>. Acesso em: 28 maio 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. *Portaria nº 89, de 25 de maio de 2005*. Brasília, DF: INEP, 2005b. Disponível em: https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Gest%C3%A3o/IDEB/download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria89_Aneb.pdf. Acesso em: 28 maio 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. *Portaria nº 149, de 16 de junho de 2011*. Brasília, DF: INEP, 2011a. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-INEP-149-2011-06-16.pdf>. Acesso em: 28 maio 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. *Portaria nº 152, de 31 de maio de 2012*. Brasília, DF: INEP, 2012. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2012/portaria_divulgacao_recursos_saeb_prova_brasil_2011.pdf. Acesso em: 28 maio 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. *Portaria nº 250 de 05 de julho de 2021*. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 2021. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-250-de-5-de-julho-de-2021-330276260>. Acesso em: 28 maio 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. *Portaria nº 255 de 13 de julho de 2021*. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. *Portaria nº 271 de 22 de março de 2019*. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/legislacao/portaria_n271_de_22-03-2019_diretrizes_saeb-2019.pdf. Acesso em: 28 maio 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. *Retificação da Portaria nº 174, de 13 de maio de 2015*. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. Retificação da Portaria nº 304, de 21 de junho de 2013. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. *Portaria nº 328 de 05 de maio de 2020*. Brasília, DF: INEP, 2020a. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2020/legislacao/portaria_n328_05052020.pdf. Acesso em: 28 maio 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. *Portaria nº 403, de 31 de outubro de 2011*. Realização de edição especial da Anresc/Prova Brasil 2011 em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e municípios. Brasília, DF: INEP, 2011b. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2011/portaria_n403_edicao_especial_prova_brasil_2011-31-10-11.pdf. Acesso em: 28 maio 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. *Portaria nº 410, de 03 de novembro de 2011*. Brasília, DF: INEP, 2011c. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2011/portaria_410_divulgacao_prova_brasil_ideb_2011.pdf. Acesso em: 28 maio 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. *Portaria nº 497 de 18 de agosto de 2020*. Estabelece nova redação aos artigos 20, 21 e 23 da Portaria Inep nº 366, de 29 de abril de 2019. Brasília, DF: INEP, 2020c. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2020/legislacao/portaria_n497_18082020.pdf. Acesso em: 28 maio 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. *Portaria nº 645 de 30 de dezembro de 2020*. Altera a redação dos artigos 26 e 27 da Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019. Brasília, DF: INEP, 2020d. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n%C2%BA-645-de-30-de-dezembro-de-2020>. Acesso em: 28 maio 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. *Portaria nº 1.100, de 26 de dezembro de 2018*. Estabelece as diretrizes para a realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB no ano de 2019. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/legislacao/portaria_n1100_26122018_saeb2019.pdf. Acesso em: 28 maio 2023.

KALOYANNAKI, Pella; KAZAMIAS, Andreas. Os primórdios modernistas da Educação Comparada: o tema protocientífico e administrativo reformista-meliorista. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine (org.). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. v. 1. p. 24-40.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. *Uma perspectiva histórico-sociológica da reforma educacional na América Latina: Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990*. Brasília: Liber Livro, 2012.

LAURENTINO, Mariana Aparecida de Almeida. *Gestão democrática da escola pública: estudo comparado entre Brasil e Portugal*. 2022. 181 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *Educação Comparada*. 3. ed. Brasília: MEC/INEP, 2004.

LOURENÇO, Flávia Oliveira de Assis. *Análise comparativa luso-brasileira de formação continuada de professores: Programa Nacional de Ensino de Português e Programa Letra e Vida*. 2022. 118 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2022.

MADUREIRA, Michele de Lourdes Alves. *Avaliações externas em larga escala na escola/educação básica: estudo comparado entre as propostas de Brasil e Portugal*. 2022. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2022.

MANZON, Maria. Comparações entre lugares. In: BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark *et al.* (org.). *Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos*. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 127-167.

MARSHALL, Jennifer. *Introduction to Comparative and International Education*. London: SAGE Publications, 2014.

MARTINS, Chelsea Maria de Campos Martins. *Discutido o Programa de Correção de Fluxos no contexto do Regime de Progressão Continuada* – um estudo de caso. 2001. 215 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. *Portaria nº 366 de 29 de abril de 2019*. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/legislacao/portaria_n366_29042019.pdf. Acesso em: 28 maio 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. *Portaria nº 458, de 05 de maio de 2020*. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2020/legislacao/portaria_n458_05052020.pdf. Acesso em: 28 maio 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. *Portaria nº 482, de 07 de junho de 2013*. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Brasília, DF: MEC, 2013.

Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n_482_07062013_mec_inep_saeb.pdf. Acesso em: 28 maio 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. *Portaria nº 564, de 19 de abril de 2017*. Altera a Portaria MEC nº 482, de 07 de junho de 2013, que dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2017/Portaria_mec_gm_n564_de_19042017_saeb.pdf. Acesso em: 28 maio 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. *Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012*. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf. Acesso em: 28 maio 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. *Portaria nº 931, de 21 de março de 2005*. Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port_931_210305.pdf. Acesso em: 28 maio 2023.

MONTEIRO, Gabriel Cássio Moreira; FERNANDES, Thamyres Wan de Pol. O SAEB e seus enfoques: tecendo algumas considerações. In: SARMENTO, Diva Chaves (org.). *Educação e qualidade em construção*. Juiz de Fora: UFJF, 2012. p. 95-112.

NISKIER, Arnaldo. *LDB: a nova lei da educação: tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma visão crítica*. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

NÓVOA, António. Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa. In: SOUZA, Donaldo Bello; MARTINEZ, Alicia Silvia (org.). *Educação comparada: rotas de além-mar*. São Paulo: Xamã, 2009. p. 23-62.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO [OCDE]. *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) resultados de 2018*. Nota sobre o País. OCDE, 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>. Acesso em: 19 jul. 2022.

PARENTELLA, Irma; MALAJOVICH, Ana. Globalização ou fragmentação educativa? In: FERREIRA, Márcia Ondina; GUGLIANO, Alfredo Alejandro (org.). *Fragments da globalização na educação: uma perspectiva comparada*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 165-188.

PASSADES, Denise Bianca Maduro Silva. *Estudo comparado sobre evasão na educação profissional - Brasil e Argentina*. 2018. 347 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

PEIXOTO, Beatriz Ribeiro. *SAEB e SIMCE: uma análise comparada dos sistemas de avaliação nacional da educação básica do Brasil e do Chile*. 2023. 103 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2023.

PERASSI, Zulma. El Sistema Nacional de Evaluación en la República Argentina. Políticas y concepciones. *Revista Contextos de Educación*, Córdoba, Argentina, Año 17, n. 22, p. 1-9, junio de 2017. Disponível em: <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/495>. Acesso em: 21 maio 2023.

PERASSI, Zulma; CASTAGNO, María Emilia; AVACA, Patricia Anahí; ROCHEREUL, María Fermina Moreira; LÓPEZ, Andrés Sebastián. Evaluación Educativa. Políticas, concepciones e impactos. In: MUÑOZ, Liliane Guzmán; SEVESO, Emilio; MALDONADO, Paula Morán; GARCIA, Claudia (compiladores). *Anuario de investigación de la Facultad de Ciencias Humanas*. Construcción de saberes en educación, artes y comunicación. San Luis: Argentina, 2019. p. 66-75. Número I.

PEREIRA, Sandra Márcia Campos. *Projeto Nordeste de Educação Básica e o Fundescola: uma análise do discurso governamental e do Banco Mundial sobre a qualidade da educação*. 2007. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/101593>. Acesso em: 28 maio 2023.

PHILLIPS, David; SCHWEISFURTH, Michele. *Comparative and International Education: na introduction to theory, method and practice*. Bloomsbury Academic, London, 2008.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. *História da educação: de Confúcio a Paulo Freire*. São Paulo: Contexto, 2016.

POISKI, Renata Beatriz Zenere. *A Formação Inicial nos Cursos de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (Brasil) e na Universidade Nacional de Córdoba - UNC (Argentina) para o Trabalho com o Estudante com Deficiência*. 2020. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2020.

RAGIN, Charles C.; AMOROSO, Lisa M. *Constructing Social Research: the unity and diversity of method*. 3. ed. London; Sage Publications Inc, 2018.

RIBEIRO, Maria Luíza Santos. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 12. ed. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção Educação Contemporânea).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SILVA, Nathália Delgado Bueno da. *Programas de Excelência na Pós-Graduação em Educação: Modelos em Análise*. 2021. 130 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: HADDAD, Sérgio (org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998.

SOARES, Talita Emidio Andrade; SOARES, Denilson Junio Marques; SANTOS, Wagner dos. As experiências iniciais de avaliação standardizada no Brasil que influenciaram o modelo do SAEB. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, TO, v. 9, n. 3, p. 11-26, 2022.

Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/6861>. Acesso em: 28 maio 2023.

SOUZA, Sullivan Ferreira de. *Vivências em Educação Popular da/na América Latina e Caribe: um diálogo entre Brasil e Argentina*. 2021. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

TEDESCO, Juan Carlos; FANFANI, Emilio Tenti. *La Reforma Educativa en la Argentina. Semejanzas y Particularidades*. Buenos Aires: IIPE, UNESCO, 2001. Disponível em: https://materiales.untrefvirtual.edu.ar/documentos_extras/20105_Planeam_y_gest_pol_educ/U4_Tenti_y_Tedesco.pdf. Acesso em: 22 maio 2023.

TORANZOS, Lilia. Evaluación y Calidad. *Revista Iberoamericana de Educación (RIE)*, Madrid, n. 10, p. 63-78, Enero abril, 1996. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie1001167>. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1167>. Acesso em: 22 maio 2023.

TORMES, Diego Dartagnan da Silva. *Relações interfederativas e o financiamento da educação básica no Brasil e na Argentina*. 2022. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

TORRES, Henderson Carvalho. *Internacionalização na pós-graduação em educação: experiência brasileira e argentina em questão*. 2021. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

TULIC, María Lucrecia. Una aproximación a la evaluación de las políticas públicas: el caso del SINEC. *Revista Iberoamericana de Educación (RIE)*, Madrid, n. 10, Enero abril, p. 159-175, 1996. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie1001170>. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1170>. Acesso em: 22 maio 2023.

TUNIN, Andrea Simoni Manarin. *Por um diálogo latino-americano: serviço social na educação brasileira e argentina*. 2021. 388 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

VIANNA, Heraldo Marelim; GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação do rendimento de alunos de escolas de 1º grau da rede pública: uma aplicação experimental em 10 cidades. *Educação e Seleção*, São Paulo, n. 17, p. 5-52, jul./nov. 1988. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/edusel/article/view/2626>. Acesso em: 28 maio 2023.

ANEXOS

ANEXO A – SAEB DE 2019

Público-alvo	Abrangência	Referência para elaboração dos itens	Área do conhecimento avaliada
Creche e pré-escola da Educação Infantil	Escolas públicas (amostral), estudo-piloto	Matrizes de Referência de 2018	-
2º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas e escolas privadas (amostral)	Matrizes de referência de 2018, em conformidade com a BNCC	Língua Portuguesa e Matemática
5º e 9º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas (censitário), escolas privadas (amostral)	Matrizes de Referência desde 2001	Língua Portuguesa e Matemática
9º ano do Ensino Fundamental	Escolas públicas e privadas (amostral)	Matrizes de Referência desde 2001	Ciências da Natureza e Ciências Humanas
3ª e 4ª série do Ensino Médio	Escolas públicas (censitário), escolas privadas (amostral)	Matrizes de Referência desde 2001	Língua Portuguesa e Matemática

Fonte: (INEP, 2020b).

APÊNDICES

APÊNDICE A – PRODUÇÕES ACADÊMICAS DO CATÁLOGO CAPES

Quadro 1 – Produções acadêmicas do Catálogo da Capes, período 2017 e 2022

Título	Autor(a)	Nível	Universidade	Ano
Educação de Jovens e Adultos: abordagens epistemológicas - teses e dissertações Argentina e Brasil (2010-2016)	Carlos Odilon da Costa	Doutorado	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	2017
Políticas educacionais para crianças de zero a cinco anos na Argentina, Brasil e Uruguai (2001-2014): um estudo comparativo	Andrea Cristiane Maraschin Bruscato	Doutorado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS/Porto Alegre	2017
Estudo comparado sobre evasão na educação profissional - Brasil e Argentina'	Denise Bianca Maduro Silva Passades	Doutorado	Universidade Federal de Minas Gerais/ UFMG/Belo Horizonte	2018
Estudo comparativo das políticas públicas educacionais na Argentina e no Brasil: o lugar da educação física escolar (1996-2014)	Giovanni Dalcastagne	Doutorado	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	2018
Ações de desenvolvimento profissional de professores da educação superior no Brasil e na Argentina: um estudo comparado entre o GIZ (UFMG) e as assessorias pedagógicas (UBA)	Juliana Santos da Conceição	Doutorado	Universidade Federal de Minas Gerais/ UFMG/Belo Horizonte	2020
Representações Sociais de Educadores das Escolas Família agrícola Efas do Brasil e da Argentina Sobre o uso pedagógico das tecnologias	Alexandre Fraga de Araújo	Doutorado	Universidade Federal de Minas Gerais/ UFMG/Belo Horizonte	2020
A Formação Inicial nos Cursos de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (Brasil) e na Universidade Nacional de Córdoba – UNC (Argentina) para o Trabalho com o	Renata Beatriz Zenere Poiski	Mestrado	Universidade da Região de Joinville/ UNIVILLE	2020

Título	Autor(a)	Nível	Universidade	Ano
Estudante com Deficiência				
O estado do conhecimento sobre infância-educação no Brasil e na Argentina: um estudo com base na hermenêutica de Paul Ricoeur	Maria Natalina Mendes Freitas	Doutorado	Universidade Federal do Pará/UFPA	2020
Formação continuada de professores da educação básica no Brasil e na Argentina: um estudo comparado de políticas de formação em contexto educacional inclusivo	Paloma Domingues Ferreira	Mestrado	Universidade Estadual do Centro-oeste/ UNICENTRO/ Guarapuava	2020
A experiência do cinema educativo no Brasil e na Argentina ao início do século xx	Tony Charles Labanca Correia	Doutorado	Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais/ PUC Minas/Belo Horizonte	2020
Por um diálogo latino-americano: serviço social na educação brasileira e argentina	Andrea Simoni Manarin Tunin	Doutorado	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ	2021
Internacionalização na pós-graduação em educação: experiência brasileira e argentina em questão	Henderson Carvalho Torres	Doutorado	Universidade Federal da Bahia/UFBA/Salvador	2021
Vivências em Educação Popular da/na América Latina e Caribe: um diálogo entre Brasil e Argentina	Sullivan Ferreira de Souza	Doutorado	Universidade Federal de Minas Gerais/ UFMG/Belo Horizonte	2021
Extensão universitária em contextos emergentes na educação superior: um estudo de casos comparados entre Brasil (UFMS) e Argentina (UNC)	Simone da Rosa Messina Gomez	Doutorado	Universidade Federal de Santa Maria/UFMS	2022
Relações interfederativas e o financiamento da educação básica no Brasil e na Argentina	Diego Dartagnan da Silva Tormes	Doutorado	Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS/Porto Alegre	2022

Fonte: Elaborado pela autora (2023).