

BRASIL E ARGENTINA:

Um Estudo Comparado das Reformas Educacionais a partir do PISA 2000

Rose Meri Trojan

Gisele Adriana Maciel Pereira

Brasil, março de 2011

RESUMO: Este estudo objetivou realizar um estudo comparado entre as reformas educacionais no Brasil e na Argentina, na década de 1990 a partir do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). O Pisa, coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, tem como objetivo principal mensurar conhecimentos e habilidades dos jovens de 15-16 anos. Para tanto, são realizados testes nas áreas de leitura, matemática e ciências de três em três anos, dando ênfase a uma delas em cada edição. Brasil e Argentina participaram da primeira edição, que ocorreu em 2000 e 2001, com destaque na leitura. Na década de 1990, ocorreram reformas educacionais na América Latina, cujo marco foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia. Dela resultaram acordos firmados entre países, que colocaram a educação na agenda das discussões, sob orientação de organismos internacionais. Dentre eles, o Banco Mundial, que contribuiu nesse processo com a concessão de empréstimos vinculados à agenda estabelecida. Brasil e Argentina, em conformidade com estas orientações, implementaram suas reformas de Estado e conseqüentemente reformas educacionais. A avaliação da qualidade da educação e a criação de sistemas nacionais de avaliação foi uma das políticas contempladas pelas reformas. A partir de pesquisa documental e bibliográfica realizada selecionaram-se cinco categorias – qualidade, equidade, descentralização, autonomia e avaliação – para subsidiar a análise comparativa dos resultados apresentados pelos alunos brasileiros e argentinos no PISA 2000, no intuito de compreender em que medida a adesão ao PISA 2000 se relaciona com as políticas educacionais empreendidas nesse período.

Palavras-chave: Reforma Educacional, Brasil, Argentina, PISA 2000.

Introdução

O estudo¹ aqui apresentado, como o próprio título sugere, se propôs a comparar as reformas educacionais no Brasil e na Argentina na década de 1990, a partir do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), idealizado e coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Ao analisar as reformas educacionais brasileira e argentina, leva-se em consideração as especificidades e circunstâncias históricas próprias de cada país estudado, uma vez que a partir das características comuns seja possível reconhecer o diverso, sem com isso menosprezar ou classificar o outro, por ser diferente. Ou seja, para além de uma perspectiva meritocrática ou classificatória, pretende-se identificar semelhanças e diferenças entre estas duas realidades. A importância dessa pesquisa está no reconhecimento do outro, considerando-se que o estudo comparado possui potencial para:

(...) constituir-se em instrumento fundamental para enriquecer os conhecimentos pedagógicos sobre temas educacionais, para avaliar os impactos das políticas educacionais, para identificar, analisar e avaliar soluções adotadas para problemas em comum e evitar a repetição de erros já vivenciados por outros para, assim, identificar certas regularidades entre os sistemas educacionais, bem como problemas como evasão e repetência, (...) E, sobretudo, conhecer melhor o próprio sistema (TROJAN, 2009, p. 03).

Em face disso, o desafio que se coloca no horizonte é analisar os marcos alcançados pelo Brasil e Argentina no PISA 2000 e, por meio do estudo comparativo, identificar em que medida a adesão destes países ao programa é reflexo das reformas educacionais empreendidas por ambos nos anos de 1990. Para uma melhor compreensão do tema, num primeiro momento, apresenta-se o PISA e sua relação com as reformas educacionais na América Latina, especialmente no Brasil e na Argentina. A partir da categorização dos objetivos que nortearam as reformas, segundo Casassus (2001), analisam-se as legislações em vigor na década de 1990 na Argentina (Lei 24.145/93) e no Brasil (Lei 9394/96), confrontando-as com os resultados do PISA 2000.

1.1 O encontro do PISA com as Reformas Educacionais da década de 1990 na América Latina, no Brasil e na Argentina

As reformas educacionais que foram se efetivando na América Latina nos anos de 1990 podem ser caracterizadas num nível macro-regional, uma vez que envolveram diferentes países e

¹ Síntese de dissertação de mestrado igualmente intitulada: **BRASIL E ARGENTINA: Um Estudo Comparado das Reformas Educacionais a partir do PISA 2000**, possível mediante obtenção de bolsa do CNPq.

sistemas educacionais. Todavia, em que pese haver determinada homogeneidade no conteúdo e nos objetivos, na implementação resultam aspectos heterogênicos, na medida em que, cada país e respectivo sistema de ensino irão se apropriar de maneira singular dos direcionamentos assumidos. Em linhas gerais, pode-se afirmar que, tanto no Brasil quanto na Argentina, a Reforma Educacional resultou da Reforma do Estado, decorrente da crise fiscal dos anos que antecederam o final do século XX. Estas reformas foram induzidas por organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, que condicionaram os empréstimos como contrapartida (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008). O que difere o caso brasileiro do argentino é que no Brasil, estes empréstimos do Banco Mundial foram direcionados a programas específicos.

Assinala-se, nesta mesma direção, que a mudança de maior visibilidade foi a que corroborou para uma reconfiguração do papel do Estado, sobretudo, na provisão de bens e serviços sociais, e principalmente, pela abertura de espaço para a iniciativa privada na gestão pública, porém, sem destituir o Estado das funções de regulamentação e coordenação (CASASSUS, 2001). Convergiu também para um processo de descentralização de funções administrativas, mediante uma autonomia tutelada, para outras instâncias de governo, bem como, para a sociedade civil e a escola, sem destituir o governo central do poder de regulação.

Contudo, para além do federalismo, a descentralização da educação não iniciou na década de 1990 em ambos os países. Na Argentina, deu continuidade à política educacional do período ditatorial e finalizou com o processo de transferência do financiamento e gestão do sistema educacional – exceto as Universidades – para as províncias, preservando a tendência centralizadora da dinâmica federativa argentina. No Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, reforçaram-se as mudanças em curso na relação federativa, conferindo novas atribuições para estados e municípios, iniciativa privada e pessoa física. Em outras palavras, a descentralização se configurou pela redistribuição de responsabilidades e de recursos entre os diferentes níveis de governo (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008).

Na alvorada da década de 1990 na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos (EPT) estabeleceu uma agenda para a educação, consensuada pelos países signatários da UNESCO, articulada com as reformas de Estado (UNESCO, 1990). A postura defendida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) era a de que uma reforma sistêmica na educação seria capaz de enfrentar com equidade os desafios que se

colocavam na nova ordem econômica mundial, sob o “fetiche da modernização e democratização” (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008).

Casassus (2001) organiza os três principais objetivos que nortearam a Reforma Educacional na América Latina na década de 1990, a saber: (1) Situar a educação e o conhecimento no centro da estratégia de desenvolvimento por sua contribuição tanto no aspecto econômico quanto no social; (2) Iniciar uma nova etapa de desenvolvimento educacional mediante mudanças na gestão; e (3) Melhorar os níveis de qualidade de aprendizado por meio de ações no nível macro e micro.

As categorias de análise instituídas para analisar as relações possíveis entre as reformas educacionais da década de 1990 e o PISA 2000, no Brasil e na Argentina, baseiam-se nesses três objetivos. Essa categorização parte do fato de a avaliação se consubstanciar como um mecanismo de gestão, e dessa maneira um dos pilares orientadores das reformas, posto que tinha a pretensão, pelo viés de avaliações internas e externas, monitorar a qualidade da educação, segundo os parâmetros da reforma.

Nesta linha de raciocínio, o PISA foi escolhido como referencial por ser um instrumento avaliativo de âmbito internacional que envolve, além da participação dos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), países convidados, tais como o Brasil e a Argentina.

A importância do PISA pode ser constatada no fato de que envolveu apenas 4 países convidados na sua primeira aplicação em 2000, chegando a mais de seis dezenas em 2009. Segundo a OECD (2002), este programa resulta de um esforço de colaboração entre os países membros, com vistas a mensurar a preparação dos jovens ao final da escolaridade obrigatória. Especificamente, porque:

La evaluación es de tipo prospectivo, enfocada hacia la capacidad de los jóvenes para emplear sus conocimientos y competencias al enfrentar los retos que presenta la vida real, más que sobre el grado al cual han logrado dominar un plan de estudios específico. Esta orientación refleja un cambio en las metas y objetivos de los planes de estudio mismos, que se ocupan cada vez más por lo que los estudiantes pueden hacer con lo que aprenden en la escuela y no simplemente con el hecho de si lo han aprendido (OCDE, 2002, p.12).

Trata-se, pois, de um instrumento prospectivo, que busca aferir, não os conteúdos particulares de um currículo escolar ou de uma série específica, mas, as competências e habilidades próprias da formação dos jovens entre quinze e dezesseis anos, que, a julgar pela questão etária, supostamente já teriam concluído a educação obrigatória. Nesse particular, cabe

ênfatizar que, isso não se constitui em via de regra, pois, nem sempre, os jovens de 15-16 anos têm concluída a escolarização pretendida, correspondente no Brasil ao ensino fundamental completo. Cabe ainda assinalar que este é um dos diferenciais do PISA para com outros instrumentos avaliativos, na medida em que este tem como critério primordial a idade do aluno, independente da série em que se encontra, ou ainda, do tipo de escola que frequênte – pública ou privada.

Além disso, o PISA também promove avaliações periódicas, rigorosamente aplicadas a cada três anos, envolvendo três áreas: Leitura, Matemática e Ciências. Para cada um dos ciclos de avaliação se institui uma área principal e as outras são tomadas como áreas secundárias. Em proporção, a área de domínio principal abrange dois terços da avaliação e, portanto, é avaliada com mais detalhe (OCDE, 2002, p.14-15). O que significa que a conformação da prova abrangerá de maneira mais ampla a área principal e em menor medida as secundárias: Leitura (2000; 2009); Matemática (2003; 2012); Ciências (2006; 2015).

Em conformidade com o documento da OCDE (2002), o termo *habilidade em leitura* equipara-se ao conceito de alfabetização, condição primordial para a plena realização pessoal social, política e cultural. Assim sendo, a alfabetização em leitura se define por “aptidões” ou “habilidades”, ou seja: “La aptitud para leer y escribir (entendida también como el concepto de alfabetización) (OCDE, 2002, p. 14).

A concepção de alfabetização do PISA, corresponde ao que, no Brasil, tem sido chamado por “letramento”, e nesta perspectiva, corresponde não apenas a uma capacidade, mas ao seu conjunto. Assim sendo, o Pisa estabelece uma escala contínua, na qual a representatividade corresponde ao número de pontos atingidos, e não se limita a classificar os alunos como “letrados” ou “não-letrados”. Em conformidade com o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais do Brasil (INEP, 2001, p.20-21), são avaliados pelo PISA: conhecimentos, habilidades e competências adquiridos pelos alunos; proficiência em Leitura, Matemática e Ciências; Letramento em Leitura; Letramento em Matemática; Letramento em Ciências e Aprendizagem auto-regulada.

Em suma, a avaliação do PISA abarca tanto questões de escolha múltipla, quanto por questões que exigem do educando que este elabore respostas longas ou curtas. Além disso, os alunos respondem a um questionário sobre o seu contexto, tal como fazem os diretores acerca da escola. “Los cuestionarios de contexto, que se aplicaron con las pruebas Pisa a los directores y a

los estudiantes, ofrecen una valiosa gama de información que puede dar lugar a algunas aproximaciones explicativas sobre los factores que se relacionan con el desempeño de los estudiantes” (OCDE-PISA, 2004, p.35).

Uma vez que o PISA 2000 privilegiou a Leitura como foco principal, enfatiza-se, tal como é feito no documento nacional argentino, duas dimensões acerca dos fatores que influenciam na qualidade e desempenho dos educandos: fatores do entorno familiar e aos fatores do entorno escolar (OCDE-PISA, 2004, p.35). Dentre os aspectos que compõe o entorno familiar destacam-se: Índice Internacional Socioeconômico de Nível Ocupacional (ISO); a atividade laboral e a educação dos pais. No que diz respeito aos fatores do entorno escolar que influenciam na qualidade e desempenho estudantil assinala-se:

(1) La cantidad de alumnos por clase de Lengua; (2) La cantidad de clases de Lengua; (3) La cantidad de tiempo que destinan los estudiantes a tareas y a estudiar Lengua; (4) La colaboración de los padres y otros adultos en las tareas escolares; (5) Las características, opiniones y sentimientos de los estudiantes sobre las clases de Lengua; e (6) La valoración y la actitud hacia la lectura (OCDE-PISA, 2004, p.43).

Em 2000 ocorreu a primeira avaliação do PISA, envolvendo quatro países não membros da OCDE: Brasil, Rússia, Letônia e Liechtenstein. Porém, como a metodologia do PISA permite que a mesma avaliação seja aplicada em momentos posteriores, outros 11 países aderiram ao programa no chamado PISA PLUS ou PISA +, realizado em 2001, finalizando o processo com 43 países ao todo. É nesse período posterior que a Argentina efetivou sua participação.

PISA se aplicó por primera vez en el año 2000 y participaron los 28 países miembros de la OCDE más Brasil, Federación Rusa, Liechtenstein y Letonia. Chile y otros países no miembros de la OCDE manifestaron interés en la prueba PISA, por lo que el año 2001 se amplió el proyecto para que pudieran participar nuevos países (proyecto PISA +). Además de Chile, participan en PISA + Albania, Argentina, Bulgaria, Hong Kong, Indonesia, Israel, Macedonia, Perú, Rumania y Tailandia. En total participan 43 países (32 países en PISA 2000 y 11 países en PISA +), de los cuales 2 no tiene resultados (Holanda y Rumania) (CHILE, 2003, p.05).

Para fins deste estudo, utilizar-se-á o ano 2000 como indicativo dos eventos de 2000-2001, posto que, embora os países tenham se submetido à avaliação em períodos distintos, a dinâmica, metodologia, provas e questionários de contexto se processaram de maneira idêntica à primeira (CHILE, 2003, p.05).

O PISA foi projetado a partir da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Este modelo permite a construção de uma escala contínua de habilidades ou competência em cada domínio, permitindo se estimar a posição de sujeitos e itens nas avaliações. “Normalmente, la métrica está

indeterminada y se estima en puntuaciones típicas (media 0, desviación típica 1) que, mediante una transformación lineal, se convierten a la métrica de PISA” (RODRIGO, 2010). A escala geral foi construída de tal forma que correspondesse à média dos países da OCDE em 500 pontos (CHILE, 2003, p.27).

São três as dimensões definidas para a aptidão em leitura – **processos ou tarefas de leitura; conteúdos ou tipos de texto; e contexto ou propósito do autor do texto** –, as quais servem como “(...) guía en la elaboración de la evaluación: el tipo de reactivo de lectura (procesos), la forma y estructura del material de lectura (contenido) y el empleo para el cual se diseñó (contexto) (OCDE, 2002, p. 34).

A aptidão em leitura também envolve três habilidades: **identificação de informações específicas; interpretação e reflexão**, fazendo-se necessário o estabelecimento de relações variadas com o texto escrito, uma vez que a proposta de avaliação do PISA abarca atividades de leitura que envolvem o ambiente escolar e seu entorno. Estas três habilidades supracitadas correspondem aos denominados *domínios avaliados* (INEP 2001, p.29), que, por sua vez, concorrem para a composição de subescalas, que formam a escala geral de Leitura, a depender do resultado obtido nas provas (Quadro 1):

NÍVEL DE PROFICIÊNCIA	CONHECIMENTOS E HABILIDADES CONTEMPLADOS
NÍVEL 1 335 A 407	- Localizar informações explícitas em um texto, reconhecer o tema principal ou a proposta do autor, relacionar a informação de um texto de uso cotidiano com outras informações conhecidas;
NÍVEL 2 408 A 480	- Inferir informações em um texto, reconhecer a ideia principal de um texto, compreender relações, construir sentido e conexões entre o texto e outros conhecimentos da experiência pessoal;
NÍVEL 3 481 A 552	- Localizar e reconhecer relações entre informações de um texto, integrar e ordenar várias partes de um texto para identificar a idéia principal, compreender o sentido de uma palavra ou frase e construir relações, comparações, explicações ou avaliações sobre um texto;
NÍVEL 4 553 A 625	- Localizar e organizar informações relacionadas em um texto, interpretar os sentidos da linguagem em uma parte do texto, levando em conta o texto como um todo, utilizar o conhecimento para formular hipóteses ou para avaliar um texto;
NÍVEL 5 MAIOR QUE 625	- Organizar informações contidas, inferindo a informação relevante para o texto, avaliar criticamente um texto, demonstrar uma compreensão global e detalhada de um texto com conteúdo ou forma não familiar.

QUADRO 1 – NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA NA ESCALA GERAL DE LEITURA DE ACORDO COM OS CONHECIMENTOS E HABILIDADES ALOCADOS EM CADA SUBESCALA.

Fonte: Organizado pela autora com base em: INEP (2001, p.29).

Reconhecer que o Brasil e Argentina se distanciaram do padrão de resultados educacionais correspondente aos países da OCDE não significa desconsiderar o fato de que estes

tenham apresentado melhoria no campo educacional nos últimos anos. Por outro lado, embora se tenha ciência de que o PISA, sob a ótica de um grande *survey*, não seja capaz de retratar na totalidade a diversidade do que é a educação no Brasil e na Argentina, trabalha com uma amostra representativa, que possibilita ao menos indicar o que tem norteado a educação na região, no período posterior aos anos de 1990, e seus efeitos nos processos avaliativos.

Em 2000, avaliou-se mais de 250.000 estudantes dentre os cerca de 17 milhões de jovens de 15 anos de idade, inscritos nas escolas dos 32 países participantes à época OCDE (2002, p.11). O PISA apresentou uma variação entre quatro e dez mil estudantes por país. No Brasil, esta amostra correspondeu a 4.893 estudantes (INEP, 2001). Na Argentina foram contempladas 156 escolas com uma amostra representativa de 3.983 alunos (OCDE-PISA 2004).

1.2 A qualidade e equidade no bojo das reformas educacionais e no PISA 2000.

Dois dos objetivos das Reformas Educacionais na América Latina nos anos de 1990 elencados por Casassus (2001) – **“Situat a educação e o conhecimento no centro da estratégia de desenvolvimento por sua contribuição tanto no aspecto econômico quanto no social; e Melhorar os níveis de qualidade de aprendizado por meio de ações no nível macro e micro”** – serão abordados na definição das categorias **qualidade** e **equidade**. Para a análise proposta se recorrerá às leis educacionais nacionais em vigência na década de 1990, na Argentina (Lei Federal de Educação nº 24.195/93) e no Brasil, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/96), além dos dados obtidos nos informes que versam sobre os resultados do desempenho dos alunos no PISA 2000, a saber: *PISA 2000: Relatório Nacional* (2001) e *Informe Nacional: República Argentina* (2004); além de outros, tais como: *Muestra de reactivos empleados en la evaluación PISA 2000: Aptitudes para Lectura, Matemáticas y Ciencias* (2002); *Aptitudes Básicas para el Mundo de Mañana – Otros Resultados del Proyecto PISA 2000: Resumen Ejecutivo*, (2003); *School factors related to quality and equity* (2005), etc.

Uma incursão pela legislação educacional em ambos os países permite observar que, no que concerne às categorias qualidade e equidade, destaca-se, sem a intenção de fazer uma análise pormenorizada dos aspectos legais, evidenciar os consoantes aos objetivos propostos por Casassus (2001) como propulsores da Reforma Educacional, cingida nos anos de 1990.

Em conformidade com a LDB nº 9394/96, as categorias **qualidade** e **equidade**, bem como os objetivos demarcados por Casassus (2001), estão explícita e implicitamente presentes ao longo do texto. Destaca-se como exemplo, o Artigo 87 das Disposições Transitórias:

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

Percebe-se, portanto, a importância da *Declaração Mundial de Educação para Todos*, e a preocupação do Brasil em cumprir a tarefa de casa, ao situar a educação no centro do processo. Da mesma forma, o Artigo 2º, dos Princípios e Fins da Educação Nacional, assinala que: “A educação (...) tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Enfatiza-se ainda, entre os princípios do ensino, no artigo terceiro da LDB: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (...) VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; (...) IX - garantia de padrão de qualidade; (...) XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (BRASIL, 1996).

Igualmente, na Lei Federal de Educação nº 24.195/93 da Argentina, os objetivos supracitados da Reforma Educacional dos anos de 1990, correspondente às referidas categorias, também se encontram explícitos. Exemplos disso estão presentes nos dois primeiros artigos, acerca dos direitos, obrigações e garantias:

Artículo 1º - El derecho constitucional de enseñar y aprender queda regulado, para su ejercicio en todo el territorio argentino, **por la presente ley que, sobre la base de principios, establece los objetivos de la educación en tanto bien social y responsabilidad común, instituye las normas referentes a la organización y unidad del Sistema Nacional de Educación, y señala el inicio y la dirección de su paulatina reconvención para la continua adecuación a las necesidades nacionales dentro de los procesos de integración**. Artículo 2º - El Estado nacional tiene la responsabilidad principal e indelegable de fijar y controlar el cumplimiento de la política educativa, tendiente a conformar una sociedad argentina justa y autónoma, a la vez que integrada a la región, al continente y al mundo (ARGENTINA, 1993, grifos nossos).

O dever do Estado para com a educação é perceptível no artigo quarto, da LDB, quando assume o dever de garantir, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria, o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, no artigo 37 (BRASIL, 1996).

Neste período, se preconizava a **progressiva extensão dessa obrigatoriedade e gratuidade** ao ensino médio, posto que à época o ensino obrigatório correspondia apenas ao

ensino fundamental de oito anos (BRASIL, 1996). Além disso, se constitui na LDB como dever do Estado,

VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; (...) IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 1996).

Neste fragmento da lei brasileira se encontram elementos que, pelo menos, no texto, intentam diminuir as desigualdades por meio de uma política assistencial. Na Argentina, dentre os princípios gerais da política educativa, recorre-se à quase totalidade das letras do alfabeto para discorrer acerca destes, denotando a importância da educação para o desenvolvimento social e econômico do país. Entre esses, destacam-se:

a) El fortalecimiento de la identidad nacional atendiendo a las idiosincrasias locales, provinciales y regionales; (...) g) La equidad a través de la justa distribución de los servicios educacionales a fin de lograr la mejor calidad posible y resultados equivalentes a partir de la heterogeneidad de la población; (...) ñ) La erradicación del analfabetismo mediante la educación de los jóvenes y adultos que no hubieran completado la escolaridad obligatoria; o) La armonización de las acciones educativas formales como la actividad no formal ofrecida por los diversos sectores de la sociedad y las modalidades informales que surgen espontáneamente en ella. (...) r) El establecimiento de las condiciones que posibiliten el aprendizaje de conductas de convivencia social pluralista y participativa (ARGENTINA, 1993).

Muitos destes princípios fazem, também, parte do repertório brasileiro, ao passo que há a proposição de ampliação do acesso à educação e ao mesmo tempo, reduzir as distâncias sociais e econômicas que deixaram à margem do processo de educação formal, um grande contingente de jovens e adultos.

No artigo 6º da lei argentina, há a preocupação do sistema educativo na promoção da formação integral e permanente do homem e da mulher, com respaldo no artigo 8º concernente ao direito de aprender, “(...) mediante la igualdad de oportunidades y posibilidades, sin discriminación alguna” (ARGENTINA, 1993).

A gratuidade e assistência é retratada no artigo 39, ao afirmar que “El Estado nacional, las provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires se obligan, mediante la asignación en los respectivos presupuestos educativos a garantizar el principio de gratuidad en los servicios estatales, en todos los niveles y regímenes especiales” (ARGENTINA, 1993).

No Brasil, por sua vez, o ensino fundamental é especialmente um direito público subjetivo, o que significa que qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público,

(pode) acionar o Poder Público para exigí-lo. Em caso de negligência, poderá ser imputado crime de responsabilidade (BRASIL, 1996). Segundo Cury (2000, p.22) “Na prática, isto significa que o titular de um direito público subjetivo (educação) tem assegurado a defesa, a proteção e a efetivação imediata de um direito, mesmo quando negado”.

Nesse particular, este artigo se mostra de suma importância, pois, a Reforma Educacional da época priorizou a educação obrigatória, no caso do Brasil. Ao consagrar o ensino fundamental como prioridade, os Estados e Municípios, em regime de colaboração e com assistência da União foram chamados a atender prioritariamente o ensino obrigatório, postergando a cobertura dos demais níveis e modalidades (BRASIL, 1996).

Na Argentina, a educação obrigatória – à época –, correspondia a dez anos de escolarização, com dois a mais que no Brasil, ou seja: (...) Educación Inicial, constituida por el jardín de infantes para niños/as de 3 a 5 años de edad, **siendo obligatorio el último año (...) Educación General Básica, obligatoria, de 9 años de duración a partir de los 6 años de edad**, entendida como una unidad pedagógica integral y organizada en ciclos (...)” (ARGENTINA, 1993, grifos nossos).

Em suma, a educação obrigatória estabelecida pelas leis dos dois países, embora apresentassem duração diferente – 8 e 10 anos – possuíam a mesma perspectiva de conclusão aos 14 anos de idade. Evidenciam, portanto, sua adequação aos parâmetros do PISA, quando se propõe a avaliar os alunos de 15 anos, potencialmente egressos do ensino obrigatório.

Segundo Casassus (2001), a melhoria nos níveis de qualidade é proposta pelas políticas de reforma curricular, mudança nos conteúdos, avaliação e programas de discriminação positiva, dentre outros. A esse respeito, as disposições transitórias da LDB propõem “integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar” (BRASIL, 1996). No caso da verificação do rendimento escolar, no inciso V, propõe-se a observação de alguns critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, 1996).

Na Argentina, conforme discorre a Lei nº 24.195, no que concerne à qualidade da educação e sua avaliação, os capítulos 48-50, destacam:

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 educativa nacional, de cada provincia y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y a las concertadas en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación (ARGENTINA, 1993).

Destaca-se também, que o “*Ministerio de Cultura y Educación*” deve enviar um relatório anual para a comissão de educação do congresso nacional com análise detalhada dos resultados e conclusões relacionadas aos objetivos estabelecidos pela lei (ARGENTINA 1993).

Nesta perspectiva, em que pese a avaliação ser vista sob a perspectiva da consecução da qualidade e da equidade, também se faz presente como instrumento de gestão. Feitas estas considerações, ainda que existam outros elementos importantes, faz-se necessário questionar o que se entende por qualidade e equidade na educação na perspectiva do PISA.

Para o PISA a qualidade é concebida como a consecução dos níveis mais elevados de desempenho. Neste sentido, observar os resultados apresentados pelos educandos brasileiros e argentinos parece pertinente (GRÁFICO 1).

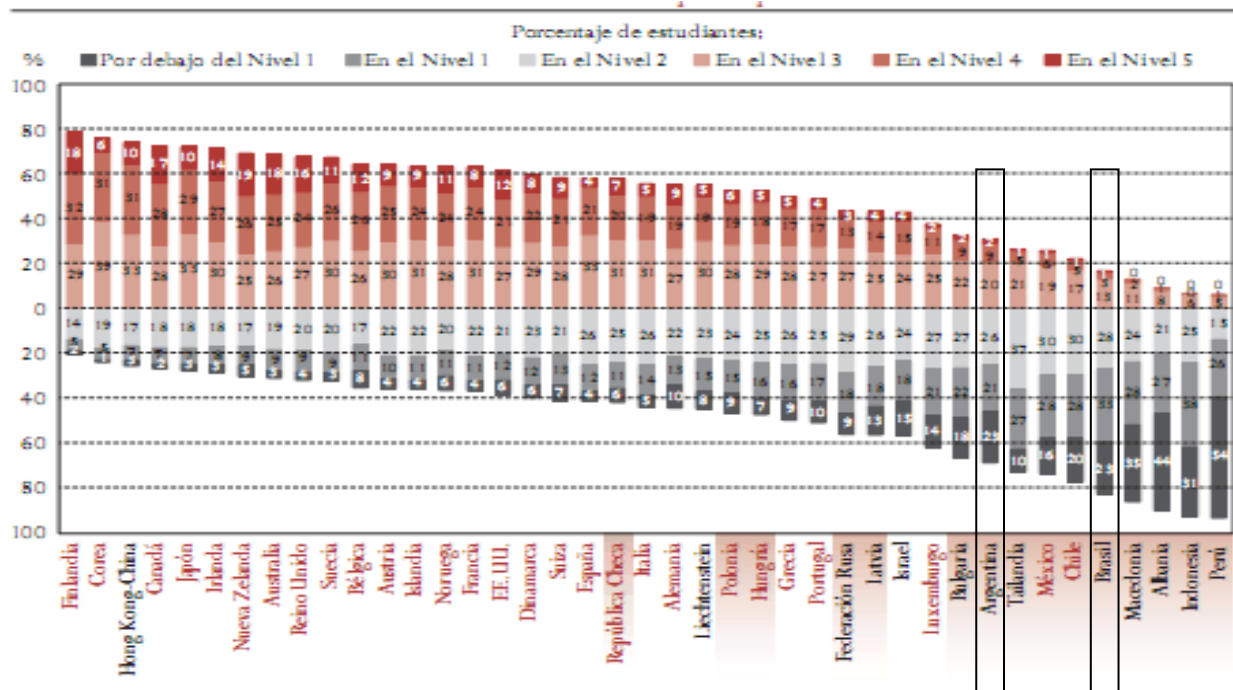


GRÁFICO 1 - PORCENTAGEM DE ESTUDANTES EM CADA UM DOS NÍVEIS DE DOMÍNIO POR ESCALA DE HABILIDADE PARA LEITURA
 Fonte: OCDE-UNESCO (2003, p.6).

No referido gráfico estão expostos em detalhes o percentual do desempenho dos alunos dos distintos países em cada um dos níveis de proficiência em leitura. Dentre os 43 países envolvidos, o Brasil apresenta uma média de 396 pontos e a Argentina, 418.

Ao fazer um recorte no gráfico acima, destacando os dados de Argentina e Brasil em cada um dos cinco níveis, à primeira vista, se observa que os percentuais mais elevados se encontram nos níveis inferiores, seguida por uma menor representatividade nos níveis mais elevados. Com exceção do que se encontra abaixo do nível 1, existe uma vantagem significativa da Argentina em quase todos os demais níveis em comparação com o Brasil. Ao tomar como referência a média geral dos alunos argentinos em leitura (418), observa-se que essa corresponde à pontuação correspondente ao nível 2, e no caso do Brasil (396), ao nível 1.

Essa diferença pode ser observada pela soma do percentual dos dois níveis inferiores (nível 1 e abaixo do nível 1), na Argentina isso representa 44% dos educandos e no Brasil 56%, ou seja, mais da metade da população de referência do PISA 2000. De outra forma, a soma dos três níveis mais elevados (3, 4 e 5) chega a 31% na Argentina, enquanto que no Brasil representa 17% apenas. Isto reforça a ideia da desigualdade no desempenho dos alunos, tanto brasileiros quanto argentinos, posto que a composição dos níveis se mostra díspar, sobretudo, nos mais altos, o que acaba conferindo a uma expressiva desigualdade no desempenho dos educandos.

Em linhas gerais, isto dá indícios de um quadro preocupante na leitura, em ambos os países, pois, o percentual de alunos que não domina as habilidades básicas em leitura, se aproxima de um quarto da população avaliada, em cada país. Assim se percebe que, com base apenas nos escores de ambos os países, não se pode afirmar que haja educação de qualidade e tampouco que exista equidade.

Em relação à equidade, percebe-se que, quanto maior for a variância entre o desempenho dos alunos entre as escolas menor será a equidade no desempenho geral do país. De acordo com a equidade existente entre as escolas, observa-se que a Argentina apresenta maior inequidade que o Brasil em relação aos resultados dos alunos por escolas e entre as escolas do seu país, embora se assinala que no Brasil também não haja uma completa equidade (OCDE, 2005, p.24).

Há uma tendência na crença de que os países com menor diferenciação de desempenho escolar apresentem um desempenho estudantil mais significativo em habilidades de leitura (OCDE, 2005, p.29). Porém isso não se aplica ao Brasil, que em relação à Argentina, mesmo apresentando menores diferenças no desempenho escolar, não obteve uma média em leitura

superior a dos alunos argentinos. Porém, verifica-se que a diferença na variação do desempenho dos alunos se mostra mais evidente no interior da escola, do que entre uma escola e outra dentro do país. Assim sendo, em ambos os países as diferenças no desempenho dos alunos em leitura ocorrem, de maneira mais evidente, dentro da escola.

O impacto relativo do clima escolar, das políticas educacionais e dos recursos escolares na qualidade e equidade refere-se às características de políticas que se consubstanciam em fatores escolares relacionados a áreas como o currículo, gestão, responsabilização, formação profissional dos professores e, outras características no âmbito da escola, com vistas a promover a melhoria no ensino (OCDE, 2005, p.32).

Apartir dos dados obtidos pelo Brasil e Argentina, pode-se perceber que o percentual da variação entre as escolas mostra-se mais acentuado, em virtude das características dos estudantes. Enquanto que no Brasil, esta variação corresponde a 60% e na Argentina fica em torno de 95%. As características do contexto escolar que interferem nos resultados, na Argentina abarcam 45% e no Brasil 25% e, por fim, a variância entre as escolas explicada pelas características do clima escolar, políticas e recursos se aproximam de 10% no Brasil e 15% na Argentina (OCDE, 2005, p.40-41).

Ao se reconhecer que a qualidade não pode ser considerada sem a equidade, pois estes dois objetivos podem (e devem) ser conciliados. Neste sentido, a busca pela elevação dos níveis de desempenho só ganha sentido, quando isso se estende de maneira equitativa para todos. Brasil e a Argentina ainda se encontram distantes desta conciliação, porém, políticas educacionais que sejam capazes de interpretar apropriadamente os dados colocam no horizonte a potencialidade de sua efetivação.

1.3 Descentralização, Autonomia e Avaliação sob o prisma das leis nacionais e do PISA

A descentralização, a autonomia e a avaliação se caracterizam em categorias de suma importância para a análise das reformas educacionais, sobretudo, pelo fato de se encontrarem fundidas no segundo objetivo, definido por Casassus (2001): **Iniciar uma nova etapa de desenvolvimento educacional, mediante mudanças na gestão.**

Em relação às leis nacionais, a configuração do sistema educacional, sob o ponto de vista da gestão, corresponde ao início de uma nova etapa de desenvolvimento da educação (CASASSUS, 2001).

No artigo 7º da lei 24.195/93, “El sistema educativo está integrado por los servicios educativos de las jurisdicciones nacional, provincial y municipal, que incluyen los de las entidades de gestión privada reconocidas” (ARGENTINA, 1993). O Artigo 36 explicita o papel centralizador do Estado na gestão do sistema nacional de educação, no qual estão incluídas as entidades privadas, determinando como obrigações:

Responder a los lineamientos de la política educativa nacional y jurisdiccional; ofrecer servicios educativos que respondan a necesidades de la comunidad, con posibilidad de abrirse solidariamente a cualquier otro tipo de servicio (recreativo, cultural, asistencial); brindar toda la información necesaria para el control pedagógico contable y laboral por parte del Estado (ARGENTINA, 1993).

No Brasil, o artigo 3º da LDB assinala que o ensino será ministrado, entre os princípios estabelecidos, com a “coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (BRASIL, 1996). Enfatiza, também, no artigo 7º que o ensino é livre à iniciativa privada, desde que se atenda a determinadas condições: “I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal” (BRASIL, 1996).

No que concerne à organização da educação nacional, é no artigo 8º que se destaca que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão seus respectivos sistemas de ensino, em regime de colaboração, cabendo à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas por meio de uma tripla função: normativa, redistributiva e supletiva às demais instâncias educacionais. Porém, “Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei” (BRASIL, 1996).

O artigo 9º, que versa sobre a incumbência da União, assinala que além da assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, prevê a coleta, análise e disseminação de informações educacionais, além de assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar visando definir prioridades e melhoria da qualidade do ensino. E ainda, destaca que na estrutura educacional “haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei”. O parágrafo 2º deste mesmo

artigo assinala que a União terá acesso a todos os dados e informações necessárias de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais (BRASIL, 1996).

Na Argentina, o Artigo 53 estabelece que o Poder Executivo nacional, por meio do ministério específico em coordenação com o Conselho Federal de Cultura e Educação, deverá, dentre outras funções, garantir o cumprimento dos princípios, objetivos e funções do Sistema Nacional de Educação; acordar objetivos e conteúdos básicos comuns dos currículos; favorecer a descentralização dos serviços educativos; coordenar e executar programas de investigação e cooperação com universidades e organismos nacionais específicos; avaliar o funcionamento do sistema educativo em todas as jurisdições, níveis, ciclos e regimes especiais, a partir de um sistema de avaliação e controle periódico da qualidade; e elaborar um memorial anual dos resultados da avaliação do sistema educativo, o qual será enviado ao Congresso da Nação. No que concerne às atribuições das províncias, dos Municípios e da Cidade de Buenos Aires, enfatiza-se a obrigação de aplicar adequadamente as decisões do Conselho Federal de Cultura e Educação (ARGENTINA, 1993).

Percebe-se assim que, ambas as leis estabelecem instâncias de gestão e administração escolar em vários âmbitos – inclusive na iniciativa privada, todavia deixam clara a função de decisão e controle no que tange à definição de uma política nacional, avaliação e fiscalização dos resultados. Embora se promova nos dois países a descentralização administrativa, via sistemas regionais, o governo central não abre mão do poder de decisão. E em comum, destaca-se também que, no âmbito das escolas e seus profissionais, as leis estabelecem as incumbências próprias de cada um, percebendo-se, além da responsabilização no cumprimento da política nacional, a sobrecarga de trabalho.

A descentralização dos sistemas educativos é evidente e está amalgamada em um discurso de maior autonomia institucional, bem como, no estreitamento das relações entre a escola, a família e a comunidade, o que permitiu maior espaço para o setor privado. Todavia, o papel do governo central não se mostrou menor, pois se incumbiu da regulação, redistribuição e, sobretudo, da avaliação. Nesta perspectiva, a descentralização foi utilizada como instrumento de gestão, na medida em que promoveu a maior responsabilização de todos os segmentos na execução das políticas e dos resultados, na partilha do financiamento e autonomia institucional. Desta forma, não se coloca como incumbência exclusiva do governo central a responsabilidade pelos serviços educacionais prestados. Porém há que se assinalar que a descentralização, em

linhas gerais, se constituiu mais na partilha dos gastos e das responsabilidades educacionais, com centralização do poder de decisão no Governo central e com menos intensidade na delegação de poderes. A tutela do poder central e respectivas regulações, revela-se mediante a criação de sistemas de avaliação da qualidade da educação (SAEB no Brasil e **SINEC** na Argentina).

Nesta linha de raciocínio, destaca-se que as categorias em questão são complementares na medida em que a descentralização se dará para além da federação e se conformará no âmbito da educação com um enfoque global, desde uma perspectiva mais ampla, envolvendo tanto os tipos de escola – públicas ou privadas –, como a distribuição do poder de decisão dentro da escola e a autonomia dos sujeitos na tomada de decisão. Assim sendo, a descentralização se reflete em muitas iniciativas, no intuito de estimular mudanças na tomada de decisão do governo local e regional, bem como da escola, com vistas à redução dos níveis de administração, de inspiração mercantil (OCDE, 2005, p.64).

Dois aspectos da descentralização são considerados pela OCDE: os domínios e os níveis de tomada de decisão. São quatro, os domínios de tomada de decisão abordados: gestão pessoal, recursos financeiros, currículo e instrução e, política estudantil. Essas decisões podem ocorrer no domínio administrativo ou no domínio educacional (OCDE, 2005). Com relação aos níveis de tomada de decisão dentro da escola, destacam-se: conselho escolar, eleito ou designado, o diretor da escola, chefe de departamento e professores (OCDE, 2005).

Em ambos os países, os dados do PISA 2000 mostraram que os professores possuem limitada autonomia na tomada de decisão dentro das escolas, com exceção no domínio do currículo, e nas políticas estudantis. No Brasil, estes apresentam um percentual ligeiramente mais elevado no domínio do currículo e instrução, e na Argentina, nas políticas estudantis.

No que se refere aos chefes de departamento, a autonomia nas tomadas de decisões nos domínios do currículo e instrução e nas políticas estudantis se mostram mais salientes no Brasil. Na Argentina, por sua vez, estes não se responsabilizam pela gestão de pessoal, nem pelas decisões que envolvem os recursos financeiros das escolas.

Na Argentina, a maior participação nas tomadas de decisão por parte dos diretores em todos os âmbitos se reflete nas políticas estudantis - percentual mais elevado, em relação aos demais níveis. Por outro lado, sua menor responsabilidade se atribui à gestão de pessoas. No Brasil, a maior responsabilidade dos diretores recai igualmente no domínio das políticas

estudantis e tal como ocorre com a Argentina, a menor participação se dá no domínio da gestão de pessoas.

O Conselho Escolar apresenta alto percentual de responsabilidade no Brasil, principalmente no domínio dos recursos financeiros – maior expressividade em percentual em todos os âmbitos e níveis – seguido pelas políticas estudantis, porém, é também evidenciado um percentual representativo, nas decisões que envolvem o currículo e a gestão de pessoas. Na Argentina, por sua vez, este se constitui no principal responsável pelos recursos financeiros e gestão de pessoas, com uma menor participação nos domínios das políticas estudantis e do currículo e instrução.

As associações encontradas entre a descentralização na tomada de decisão nos quatro domínios e desempenho dos alunos não foram fortes o bastante para atestarem efeitos no resultados dos alunos. Por outro lado, o fator que mais se correlaciona com os quatro domínios da tomada de decisão é o tipo de escola (OCDE, 2005, p.73). Importante destacar que o PISA diferencia as escolas em três tipos: públicas, privadas dependentes do governo e privadas independentes do governo. Diferentemente da Argentina, no Brasil se toma como referência a primeira e a última.

Os principais dados levantados mostram que, no Brasil, 90% dos alunos avaliados são provenientes de escolas públicas, seguido por 10% de privadas independentes. Na Argentina isso corresponde a 56% na pública, 32% na privada dependente e apenas 6% na privada independente do governo. Em ambos os casos é na escola pública que é atendido o maior percentual de alunos.

No que diz respeito ao percentual médio das escolas, a partir do seu status socioeconômico, na Argentina há menor percentual de escolas públicas com elevado status socioeconômico do que em escolas privadas dependentes do governo e, sobretudo, nas privadas independentes. No Brasil, esta situação é semelhante, pois, as escolas privadas possuem o maior status econômico, em detrimento das escolas públicas. Além disso, no Brasil, as escolas públicas, em que pese apresentarem menor qualidade que as privadas se mostram superiores em relação às escolas públicas argentinas, as quais apresentaram qualidade de recursos educacionais inferiores às privadas dependentes e às privadas independentes. Por outro lado, as escolas privadas “independentes”, no Brasil, apresentam uma ligeira superioridade em relação às argentinas em se tratando da qualidade dos recursos educacionais.

Em relação ao Brasil e à Argentina, observa-se que as escolas privadas “dependentes ou independentes” apresentam melhor qualidade na infraestrutura física. A diferença é que a qualidade na infraestrutura física das escolas privadas “independentes” se mostram um pouco mais elevada no Brasil do que as escolas privadas dependentes e independentes na Argentina.

No que se refere ao clima escolar, relacionado aos fatores dos alunos e professores, estes se mostram bem demarcados no Brasil, com superioridade da escola privada “independente” e, na Argentina, embora com percentuais muito próximos, apenas no fator relacionado ao compromisso e moral dos professores há menor influência no clima escolar das escolas privadas independentes. Nas demais destacam-se as escolas públicas, seguidas pelas privadas dependentes como as que menos apresentam influência no clima escolar em relação aos fatores associados aos alunos e professores.

Acerca do desempenho dos alunos do ensino público e privado, há uma ruptura no senso comum que assegura que a escola privada é melhor e por isso seus alunos apresentam melhores desempenhos, pois, se assinalou que o Brasil se encontra entre os países onde não existem diferenças significativas no desempenho dos alunos de escolas públicas e privadas. Ainda mais, entre todos os países envolvidos, apenas 17 países apresentam esta distinção (OCDE, 2005, p.84). A Argentina se encontra entre os esses países nos quais existem diferenças significativas entre estes tipos de escola.

Em linhas gerais, na Argentina, se percebeu diferenças entre escolas privadas dependentes do governo e escolas públicas. E, mesmo se tratando de escolas privadas dependentes do governo, estas apresentam um desempenho mais elevado em relação à escola pública e permanecem superiores, mesmo depois de se levar em conta as características do aluno e da escola OCDE (2005, p.81-83).

É de suma importante não perder de vista o fato de que a escola pública ou privada pode apresentar significados diferentes de um país para outro. De qualquer forma, é inegável o papel que a escola apresenta na tomada de decisão em todos os países, mesmo quando o poder de decisão se encontra fora dela. Pois sempre lhes resta uma dupla alternativa: aceitar ou resistir.

À Guisa de Conclusão

Dos objetivos propostos por Casassus (2001) como norteadores da Reforma Educacional na América Latina, nos anos de 1990, foram extraídas as categorias de análise, que nortearam o

presente estudo: qualidade, equidade, descentralização, autonomia e avaliação. Embora tais objetivos estejam relacionados em alguma medida aos resultados do PISA 2000, não se pode afirmar que tenham influenciado no desempenho dos alunos, pois conclui-se que as características dos alunos e da escola se mostraram os fatores mais relevantes, e ainda, que as diferenças no desempenho dos alunos no PISA 2000 são maiores no interior das escolas do que entre as escolas do país. E no caso específico do Brasil não foi possível estabelecer diferenciação entre os tipos de escola, pública ou privada.

Todavia, pode-se afirmar que o PISA situa-se entre os objetivos das reformas educacionais, uma vez que pelo viés da descentralização/centralização, a avaliação se constituiu em um dos elementos fundamentais para o fortalecimento do poder regulatório do Governo central. A tal ponto que, Brasil e Argentina instituíram sistemas nacionais de avaliação da qualidade da educação e ambos participaram do PISA.

Há evidências, no que concerne à qualidade e equidade, que nem a Argentina, tampouco o Brasil, atingiu o que se preconizava para a educação nas publicações da OCDE, se a qualidade for entendida como a consecução dos níveis mais elevados no desempenho, e na equidade, sob a perspectiva da distribuição mais justa destes entre todos os escolares. Para aprofundar tais conclusões, será necessário realizar uma análise comparativa do PISA 2000 com o aplicado em 2009, para verificar como se comportou o desempenho do Brasil e da Argentina de uma avaliação para a outra, posto que, num período mais amplo, quase uma década, será possível dimensionar a influência das políticas implementadas, bem como a relação entre os aspectos escolares com os econômicos, os políticos e os sociais.

REFERÊNCIAS

ARGENTINA. Lei 24.195. Lei Federal de Educação, promulgada em 5 de maio de 1993. Disponível em: http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leyfederal.html. Acesso em: 12/05/2009.

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CASASSUS, J. A reforma da América Latina no contexto da globalização. In: **Cadernos de pesquisa**. N.114. Nov. 2001. p.7-28. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a01n114.pdf>. Acesso em: 16/08/2010.

CHILE. Ministerio de Educación. Factores que Explican los Resultados de Chile en PISA +. Santiago, 2003. Disponível em: http://www.mineduc.cl/biblio/documento/nota_tecnica_pisa.pdf. Acesso em: 23/12/2010. 46 p .

CURY, C.R.J. **Legislação brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.120p.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira. **PISA 2000: Relatório Nacional**. BRASÍLIA, 2001, disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/PISA2000_250.pdf. Acesso em 14/05/2010. Acesso em: 18/09/2009.

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

OCDE. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). **Muestra de reactivos empleados en la evaluación PISA 2000: Aptitudes para Lectura, Matemáticas y Ciencias**. Santillana. S.A., Trad. Claudia Esteve, México, 2002. Disponível em: <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9602014E.PDF>, Acesso em 05/04/2010.

_____. **School Factors Related to Quality and Equity: RESULTS FROM PISA 2000**. 2005. Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/15/20/34668095.pdf>. Acesso em: 05/09/2010.

OCDE-PISA. **Informe Nacional: República Argentina**. Buenos Aires, Jun. 2004. Disponível em: <http://diniece.me.gov.ar>. Acesso em: 23/04/2010.

OCDE-UNESCO. **Aptitudes Básicas para el Mundo de Mañana – Otros Resultados del Proyecto PISA 2000: Resumen Ejecutivo**, 2003. Disponível em: <http://www.oecd.org>. Acesso em: 17/05/2010.

RODRIGO, L. El rendimiento escolar de los estudiantes argentinos en PISA 2006. 2010. In: **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**. / RELEC / Año 1 N°1 / 2010 / ISSN 1853-3744 /Artículo. Disponível em: <http://www.saece.org.ar/relec/art1.html>. Acesso em: 19/01/2011.

TROJAN, R. M. **Educação Comparada: considerações teórico-metodológicas no contexto da globalização**. Anais del III Congreso Nacional y II Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación – reformas educativas contemporáneas: continuidad o cambio? Buenos Aires, 25-27 de junho de 2009. (CD Rom)

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acesso: 08/01/2009.