

## A internacionalização da educação e a construção de sistemas de avaliação de classe mundial para a América Latina

*The internationalization of education and the construction of world-class evaluation systems for Latin America*

*La internacionalización de la educación y la construcción de sistemas de evaluación de clase mundial para América Latina*

Fabiano Antonio dos Santos<sup>1</sup>  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Isaura Monica Souza Zanardini<sup>2</sup>  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

João Batista Zanardini<sup>3</sup>  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Hellen Jaqueline Marques<sup>4</sup>  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

**Resumo:** O presente artigo problematiza a recomendação que os Organismos Internacionais têm realizado para a adoção de sistemas de avaliação de classe mundial em países latino-americanos. Para tanto, objetiva-se refletir sobre o processo de internacionalização dos sistemas de avaliação latino-americanos que se transformam em sistemas de classe mundial. A pesquisa foi realizada a partir da análise de 34 documentos que trataram a avaliação na América Latina entre os anos 1990 e 2019. Os resultados indicam que o modelo adotado é aquele que privilegia a avaliação baseada em resultados, que responsabiliza docentes, monitora e conduz à prestação de contas, que possibilita a comparação entre os sistemas de ensino e estimula o estabelecimento de padrões globais de referência.

**Palavras-chave:** Avaliação externa; Internacionalização da educação; Padronização da avaliação.

**Abstract:** This article discusses the recommendation that international organizations have made for the adoption of world-class evaluation systems in Latin American countries. The aim is to reflect on the process of internationalization of Latin American evaluation systems, which are transformed into world-class systems. The research was based on an analysis of 34 documents dealing with evaluation in Latin America between 1990 and 2019. The results

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul (MS), Brasil. E-mail: [fabiano.santos@ufms.br](mailto:fabiano.santos@ufms.br); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2585001774260409>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7703-8520>.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, Paraná (PR), Brasil. E-mail: [monicazan@uol.com.br](mailto:monicazan@uol.com.br); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6456334067333175>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2226-3840>.

<sup>3</sup> Doutor em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, Paraná (PR), Brasil. E-mail: [jzanardini@uol.com.br](mailto:jzanardini@uol.com.br); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5660324798334927>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1514-6489>.

<sup>4</sup> Doutora em Educação Escolar. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul (MS), Brasil. E-mail: [hellen.marques@ufms.br](mailto:hellen.marques@ufms.br); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8896009283894233>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1146-2801>.

indicate that the model adopted is one that favors results-based assessment, which holds teachers accountable, monitors and leads to accountability, enables comparison between education systems and encourages the establishment of global standards of reference.

**Keywords:** External assessment; Internationalization of education; Standardization of evaluation.

**Resumen:** Este artículo problematiza la recomendación que los organismos internacionales han hecho para la adopción de sistemas de evaluación de clase mundial en los países latinoamericanos. El objetivo es reflexionar sobre el proceso de internacionalización de los sistemas de evaluación latinoamericanos, que se transforman en sistemas de clase mundial. La investigación se llevó a cabo mediante el análisis de 34 documentos relacionados con la evaluación en América Latina entre 1990 y 2019. Los resultados indican que el modelo adoptado favorece la evaluación basada en resultados, que responsabiliza a los docentes, monitorea y conduce a la rendición de cuentas, permite la comparación entre sistemas educativos y favorece el establecimiento de referentes mundiales.

**Palabras clave:** Evaluación externa; Internacionalización de la educación; Estandarización de la evaluación.

---

**Recebido em:** 30 de agosto de 2023

**Aceito em:** 09 de janeiro de 2024

---

## Introdução

O presente artigo apresenta parte dos resultados da pesquisa denominada “Trajetórias desde o global ao local em políticas de avaliação educacional na América Latina: um estudo internacional em rede<sup>5</sup>”. Tem como tema a internacionalização dos sistemas de avaliação em larga escala na região da América Latina. Foram analisados 34 documentos produzidos pela Unesco, Banco Mundial e OCDE entre os anos de 1990 e 2019<sup>6</sup>.

Um dos desdobramentos ocorridos por meio de intensas reformas políticas e econômicas na realidade latino-americana realizadas, principalmente, a partir dos anos 1990, tem sido a internacionalização da educação da região, que se intensifica a partir dos anos 2000, com a consolidação do neoliberalismo como modelo econômico. Nesse contexto, a educação é alçada como peça fundamental para o desenvolvimento econômico,

---

<sup>5</sup> Este trabalho contou com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por meio da chamada MCTIC/CNPq Nº 28/2018 – Universal.

<sup>6</sup> A definição dos documentos se deu a partir dos seguintes procedimentos: a) lista de documentos que os pesquisadores consideraram importantes para análise; b) busca na internet desses documentos listados, utilizando uma ficha avaliativa com os seguintes critérios: quantidade total de resultados da busca avançada no google; quantidade de documentos disponíveis em sites de Organismos Internacionais; quantidade de documentos disponíveis em sites de agências ou institutos de avaliação; quantidade de documentos disponíveis em sites governamentais ou similares; quantidade de documentos disponíveis em sites acadêmicos ou similares; quantidade de documentos disponíveis em sites de outros Organismos Internacionais, distintos ao responsável pela elaboração do texto; quantidade de documentos disponíveis em sites de comercialização/difusão de livros, artigos e similares; quantidade de citações disponíveis em sites de revistas indexadas.

tornando-se central para a agenda política. Com isso, vai se evidenciando a adoção de medidas, pelos governos nacionais, que visam “melhorar a qualidade da aprendizagem” dos estudantes. Considerando medidas necessárias para que a gestão pública controle a qualidade da educação, criam-se mecanismos nacionais e internacionais de avaliação externa em larga escala que assumem centralidade em uma governança por comparação (Martens, 2007).

Considerando o contexto acima, nosso objetivo neste artigo é trazer uma reflexão sobre a internacionalização dos sistemas de avaliação latino-americanos, que se transformam em sistemas de classe mundial (Grek, 2009). Mais especificamente, analisar, a partir do contexto latino-americano, o importante papel que os Organismos Internacionais (OI) possuem na tarefa de internacionalização dos sistemas de avaliação em larga escala da América Latina.

Os resultados indicam que a investida sobre a construção de sistemas avaliativos de classe mundial tornou-se uma preocupante realidade nos sistemas educacionais da região, e deve-se manter uma análise atenta e crítica na tentativa de fazer frente a tal realidade.

### **Internacionalização da educação e a construção de um campo internacional comum**

O crescimento da circulação de conceitos, da divulgação de “boas práticas”, em nível internacional, tem sido decisivo para construir um clima escolar competitivo - como gostam de chamar os teóricos defensores de uma gestão gerencial da escola – por meio de divulgação de ganhadores e perdedores. Trata-se, como destacou Akkari (2011, p. 16), de uma “visão darwiniana dos sistemas educacionais”, que divide os países em quatro tipos de sistemas educacionais: sistemas maduros; sistemas reformados, sistemas emergentes e sistemas subdesenvolvidos. A América Latina estaria no grupo de países com sistemas emergentes, considerando as elevadas taxas de escolarização e o crescimento do setor privado na ingerência sobre a educação. Essa visão darwiniana contribui para que a construção de um campo internacional comum se torne objetivo principal das reformas educativas empreendidas a partir dos anos 1990.

Nessa direção, Dale (2007; 2000) analisa o processo de globalização e suas consequências para a educação, indicando que ocorre certa padronização das políticas educacionais em todo o mundo. De acordo com Dale (2007), existe um isomorfismo das políticas educacionais que, no entanto, não significa a imposição aos países de políticas idênticas, pois, segundo ele, a globalização não visa a homogeneização completa das nações. Trata-se de uma governança sem governo, nas palavras do autor. Essa perspectiva, que desafia

a ideia de Estado monolítico, insere à sociedade civil um papel importante na disseminação de uma agenda educacional, pautada em conceitos como qualidade, aprendizagem e participação. A agenda internacional para a educação remete a uma visão de governança mais descentralizada do Estado, jogando luzes sobre as instituições escolares e seus integrantes. Para Martins (2001, p. 29-30), particularmente,

Na educação, ao longo dos anos 90, acentua-se o discurso que justifica a necessidade de aprofundamento do processo de descentralização nos sistemas de ensino – iniciado na década de 1980 – sublinhando-se a urgência de se instaurar, nesses sistemas, critérios de excelência, de eficácia e eficiência, de competitividade e de outros aspectos do campo da racionalidade econômica. De modo geral, constitui-se um consenso internacional que indica a existência de uma crise, cujos sintomas têm sido identificados com a má *performance* de programas para a área, porque fundamentados em dinâmica centralizada do Estado. Assim, os baixos rendimentos escolares, medidos por testes padronizados de exames nacionais ou por maus resultados obtidos em participação de testes internacionais, nos mais diferentes países, indicariam a necessidade de se redirecionar a ação estatal, transferindo-se parte dos seus mecanismos de atuação para instâncias do Poder Executivo local e/ou regional, ou para a sociedade civil, com base em parcerias concernidas em relações de mercado.

A ideia de governança tem grande avanço com o neoliberalismo, que reputa ao Estado papel secundário diante de políticas indutoras de comportamentos, como é o caso das políticas de avaliação em larga escala. Nesse caso, as avaliações contribuem para a conformação de novos processos de governança, responsáveis pela adoção de padrões educativos mais amplos.

O projeto de construção de um campo internacional comum para a educação tem maior destaque a partir da realização dos encontros mundiais de educação, quando os Organismos Internacionais se reúnem para definir estratégias para a educação do mundo todo para os próximos 10 anos. No primeiro encontro, realizado na cidade de Jomtien, na Tailândia, como resultado das discussões, considerou-se que era preciso reunir esforços para combater o alto número de estudantes que ainda não frequentavam as escolas. Esse movimento deu início à primeira onda de Reformas dessa agenda internacional para a educação que, segundo Mello (2004), estaria centrada na universalização da educação primária.

A realização do segundo encontro mundial de educação, dez anos depois de Jomtien, em Dakar, Senegal, expõe, por um lado, o sucesso da centralidade que a agenda conferiu à universalização da educação primária, já que a maior parte dos países da América Latina teria atingido mais de 90% de estudantes matriculados em escolas primárias.

Os baixos níveis de aprendizado identificados nas avaliações regionais e internacionais realizadas na década de 1990 também demonstram que a educação ainda não está atingindo um de seus objetivos essenciais: que os alunos aprendam as competências básicas necessárias para atuar na sociedade atual (Unesco, 2001, p. 52).

A constatação acima apresenta um novo desafio: adotar políticas que envolvam mais os sujeitos, que estejam, portanto, centradas nos responsáveis pela implementação da política.

As políticas educacionais focadas na escola passaram a envolver professores, diretores, equipe pedagógica, pais e comunidade, fato fundamental para a incorporação e ampla aceitação das ações e projetos elaborados. Essas políticas são fortalecidas a partir dos anos 1990, quando são recomendadas reformas em grande parte dos países, principalmente os periféricos (Santos, 2013, p. 615).

É a partir dos anos 2000 que a segunda onda de reformas estabelece uma agenda centrada nas instituições escolares e seus atores. Nesse momento de adensamento de políticas preocupadas com o funcionamento da escola que conceitos como qualidade da educação, aprendizagem e avaliação tornam-se fundamentais para a formação de consensos. “A colonização do conceito de qualidade passa a dominar o discurso dos reformadores, caracterizando que o problema deixava de ser a cobertura da educação básica e passava a ser a qualidade da aprendizagem” (Santos e Petour, 2019, p. 1832).

A Agenda apresenta uma tendência que vai permanecer no campo das políticas educacionais: a descentralização. Segundo Akkari (2011), a descentralização corresponde a uma perspectiva cada vez mais estabelecida no cenário mundial, responsabilizando os atores diretos do processo de ensino-aprendizagem. Via de regra, envolve ações sem um planejamento orquestrado, definindo tarefas sem uma visão ampla e articulada, sem um debate mais vasto sobre os impactos dessas políticas de descentralização. Outro problema que Akkari (2011) indica é o aumento das desigualdades, quando as políticas de descentralização não consideram as diferenças sociais, políticas e econômicas, excluindo o Estado de sua responsabilidade equalizadora.

A agenda internacional para a educação, nessa segunda onda de reformas, promove a escola e seus integrantes como os responsáveis diretos pelo sucesso e fracasso das ações. Passa a usar, para aferir os resultados das políticas centradas na escola, as avaliações em larga escala. Associando políticas de prestação de contas e responsabilização, as avaliações tornam-se centrais para provocar práticas e comportamentos adequados à perspectiva gerencial de escola. Busca-se formar um padrão sobre a prática e formação docente; sobre a definição dos currículos e sobre a definição do que seria uma educação de qualidade.

Com efeito, essas políticas de avaliação definem conteúdos e finalidades escolares (Libâneo, 2019), estabelecem a qualidade da educação centrada na qualidade docente e, com isso, indicam a necessidade de estabelecer políticas de responsabilização do professor associadas à de reestruturação de suas carreiras. A avaliação vai se tornando tão importante que uma verdadeira corrida por padronização dos sistemas de avaliação é deflagrada. O modelo adotado é aquele que privilegia avaliação baseada em resultados, que responsabiliza docentes, monitora e conduz à prestação de contas, que possibilita a comparação entre os sistemas de ensino, que estimula o estabelecimento de padrões globais de referência.

### **Construindo sistemas de avaliação de classe mundial**

A investigação que estamos realizando no projeto de pesquisa “Trajetórias desde o global ao local em políticas de avaliação educacional na América Latina: um estudo internacional em rede” tem nos permitido evidenciar que os organismos internacionais desempenham um papel significativo na proposição de políticas de avaliação para a Educação Básica na América Latina e tem sido central na construção de sistemas avaliativos de classe mundial (Grek, 2009), com o intuito propalado de atuar na melhoria dos sistemas educacionais na região. É importante destacarmos essa influência para entendermos como o desempenho dos países em relação aos padrões globais de educação é utilizado para identificar áreas de desenvolvimento e proposição de reformas educacionais.

É histórica e digna de registro a influência que o Banco Mundial exerceu para que a educação fosse pensada preferencialmente com foco em seus resultados dentro desse processo de internacionalização dos sistemas de avaliação latino-americanos. E, para tanto, a avaliação educacional mostrou-se imprescindível, como se pode verificar no documento “*Atualização das Estratégias do Setor de Educação: alcançando a educação para todos, ampliando nossa perspectiva e maximizando nossa efetividade – ESSU*”, publicado pelo Banco em 2006. O traço marcante desse documento é a forte e decisiva presença da prescrição de que as políticas sociais sejam compostas por programas que tenham seu foco prioritário nos resultados. Aqui, segundo nossa análise, a avaliação educacional meritocrática ganha proeminência, compondo o discurso ideológico do Banco Mundial que, por via do controle mediante avaliação, alcançaria a maximização do impacto da educação no crescimento econômico e na redução da pobreza.

Nos limites deste artigo, chamamos atenção para a prioridade que os programas e estratégias de redução da pobreza devem dar aos resultados. É nesse aspecto que a avaliação educacional meritocrática ganha proeminência. Essa ideia-força da educação voltada, especificamente, para os resultados compõe o discurso ideológico do Banco Mundial e fortalece

a ideia de que por via do controle e avaliação prioritariamente focados nos resultados se daria a maximização do impacto da educação no crescimento econômico e, conseqüentemente, na redução da pobreza.

A ênfase em *Accountability* também se fez presente nas recomendações do Banco apontada da seguinte forma:

Além disso, o ESSU tem alguns elementos genuinamente novos em relação à estratégia de 1999: pois inclui os indicadores dos resultados da educação nos documentos estratégicos dos países; maior confiança nas iniciativas do *Fast Track* como canal doador de assistência para a educação primária (incluindo o Banco) em países de baixa renda; ênfase em medidas da aprendizagem alcançada; foco na relação educação e mercado de trabalho; mais atenção sistemática à educação secundária, terciária e ensino de ciências; maior ênfase à *accountability*, sistemas de incentivos para melhorar os sistemas de oferta de serviços educacionais (*service delivery*); urgente prioridade de equidade no acesso à educação (Banco Mundial, 2006, p. 8-9).

Dentre os três temas enfatizados nessa estratégia, encontramos a prescrição de que se deve “fazer com que a educação seja mais orientada para os resultados”. Consta no documento a afirmação de que:

A ênfase nos resultados requer a inclusão de um indicador chave de resultados em todas as Estratégias de Assistência aos Países e de Redução da Pobreza e o maior uso da avaliação do impacto. Esta abordagem orientada pelos resultados será bem sucedida apenas se o país abraçar esta causa e se os doadores trabalharem juntos no desenvolvimento de sistemas de monitoração e avaliação de dados (Banco Mundial, 2006, p. 8).

O documento prescreve a urgência em promover uma educação orientada por resultados para “maximizar a eficácia do suporte do Banco Mundial”. Há, nele, um claro direcionamento para que a educação seja planejada com foco principal nos resultados, privilegiando estratégias que a vinculem aos processos de gestão de desempenho.

A importância dos resultados de medida da aprendizagem dos alunos como forma de auxiliar na formulação de políticas eficazes é tratada no ESSU, como podemos observar na afirmação de que: “Países em desenvolvimento não possuem dados de resultados de aprendizagem. Esse é um gargalo em formular políticas eficazes para melhorar a relevância e eficácia do ensino e da aprendizagem em todos os níveis (Banco Mundial, 2006, p. 73).

Destacamos, também, dentre os principais organismos internacionais envolvidos nesse processo de internacionalização dos sistemas de avaliação latino-americanos, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), que propõe, com suas ações, a cooperação internacional em questões educacionais e estabelece

diretrizes para os sistemas educativos, com a intenção professada de melhorá-los. Entretanto, a própria UNESCO/OREALC (2008), já afirmou que não seria possível alcançar um alto nível de excelência a todos, pois, assim, ocorreria o risco de baixar as expectativas de qualidade e oferecer uma educação pior a todos. Para resolver esse impasse, esse OI prescreve a utilização da emulação/competitividade entre as escolas aliada à liberdade de escolha por parte da comunidade, tomando como parâmetro as informações sobre os resultados das escolas como mecanismos para promover maior qualidade.

Aos países da América Latina é reiteradamente feita a prescrição, em boa parte das orientações dos Organismos Internacionais, para que desenvolvam e ampliem sistemas de avaliação, responsabilização e controle dos sistemas de ensino como forma de garantir uma educação de qualidade.

Para garantir uma educação de qualidade e condições para resultados educacionais eficazes, os governos deveriam fortalecer os sistemas educacionais, instituindo e aprimorando mecanismos apropriados e eficazes de responsabilização e governança; garantia de qualidade; sistemas de informação para gerenciamento educacional; procedimentos e mecanismos de financiamento transparentes e eficazes; e dispositivos de gerenciamento institucional, além de garantir a disponibilização de informações confiáveis, atuais e acessíveis (Unesco, 2016, p.31).

A UNESCO avalia os progressos dos países em relação aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) ligados à educação, como a universalização do acesso à educação de qualidade e a promoção da equidade. A Agenda 2030/Agenda Universal, que entrou em vigência no dia 1º de janeiro de 2016, compreende 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas. Os meios de implementação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e suas metas são anunciados como universais, indivisíveis e interligados e capazes de contemplar as pessoas, o planeta e a prosperidade. A Agenda 2030 sinaliza para os mecanismos nacionais, regionais e globais de governança, responsabilização, coordenação, monitoramento e prestação de contas, acompanhamento e revisão, comunicação e avaliação, financiamento e parcerias multisetoriais, a saber: parcerias públicas, público-privadas, privadas e com a sociedade civil (Unesco, 2016).

A preocupação com a construção de sistemas avaliativos de classe mundial (Greck, 2009) está presente na Agenda 2030 e em relatórios periódicos produzidos pela UNESCO para monitorar e analisar os resultados da avaliação:

A Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação determina que o mandato do Relatório de Monitoramento Global da Educação (Relatório GEM) é ser “o mecanismo para orientar o monitoramento e a elaboração de relatórios sobre o ODS 4 e sobre a educação nos outros ODS propostos”, com a responsabilidade de informar sobre a implementação de estratégias nacionais e internacionais para ajudar todos os parceiros relevantes a se responsabilizarem por seus compromissos como parte do acompanhamento e da revisão geral dos ODS (Unesco, 2023, p. 01).

A OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) também exerce influência na avaliação da educação básica na América Latina, em que os resultados do processo de mensuração da aprendizagem são usados como medidas de comparação entre os países, elencando os melhores e os piores, com a intenção de orientar a formulação de toda a estrutura da escola, desde políticas de gestão até o currículo:

Muitos sistemas educativos monitoram a aprendizagem dos alunos para fornecer algumas respostas a estas questões. As análises comparativas internacionais podem ampliar e enriquecer o quadro nacional, fornecendo um contexto mais amplo dentro do qual os resultados nacionais podem ser interpretados. Podem também mostrar aos países onde se encontram áreas de relativa força e fraqueza e ajudar a acompanhar o progresso de aspirações. Da mesma forma, podem fornecer orientação para políticas nacionais, currículos escolares e programas de ensino para a aprendizagem dos alunos. Juntamente com os incentivos certos, podem motivar os alunos a aprender melhor, os professores a ensinar melhor e as escolas a serem mais eficazes (OCDE, 2002, p.3).

Podemos dizer que o principal instrumento de influência mundial em termos de avaliação da OCDE é o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Por meio dele, a OCDE intenta avaliar o desempenho dos estudantes em Leitura, Matemática e Ciências, proporcionando um panorama comparativo do nível de aprendizagem entre os países participantes. Os resultados do PISA têm o potencial de orientar as políticas educacionais, destacando áreas consideradas de fraqueza, e enaltecer aquelas resultantes de boas práticas, as quais podemos indicar como um dos elementos de um sistema avaliativo de classe mundial, como chamara Grek (2009).

O uso de testes standardizados como dispositivos de controle da qualidade e promoção da reforma educativa tem recebido um impulso adicional proveniente da crescente relevância que as provas de comparação internacional (especialmente TIMSS e PISA) tem adquirido no campo das políticas educacionais no mundo (Unesco, 2013, p. 96).

De um modo geral, a influência dos organismos internacionais na avaliação da Educação Básica na América Latina pode ser percebida pelo estabelecimento de padrões

globais de referência, os quais oferecem critérios objetivos para a avaliação dos sistemas educacionais, na intenção de possibilitar uma análise mais imparcial e comparativa do desempenho dos países da região. Nesse contexto, há também claras indicações para um constante movimento de reformulação dos sistemas educativos na direção de perseguir a referência de um sistema educacional de classe mundial.

A padronização da política de avaliação na América Latina é um tema que merece debates e reflexões profundas sobre os impactos, benefícios e desafios que a implementação de tais propostas possa trazer para a região. De forma cada vez mais decisiva, Organismos Internacionais como a UNESCO e a OCDE desempenham um papel influente ao estabelecer padrões globais de avaliação educacional, que hoje são aplicados em toda a região, trazendo certa uniformidade e comparabilidade aos sistemas educacionais latino-americanos.

Também é importante considerar suas implicações mais amplas, pois cabe ressaltar que

A perspectiva do direito à educação evoluiu de um enfoque quase exclusivo na escolarização para uma preocupação com as aprendizagens efetivamente adquiridas pelas crianças e jovens, o que colocou a questão da qualidade educativa no centro da agenda. Além disso, durante as últimas duas décadas, o debate sobre a qualidade passou de um foco nos insumos necessários para fornecer educação (infraestruturas, materiais educativos, tempo escolar) para a questão do desempenho escolar e dos resultados acadêmicos dos alunos (Unesco, 2013, p. 99).

Podemos inferir que o principal argumento a favor da padronização da política de avaliação nos países da região reside na possibilidade de criação de um quadro de referência comum, que permitiria a comparação direta entre os países da América Latina e entre esses países e outras regiões do mundo, se isso fosse utilizado no efetivo curso de políticas educacionais nas áreas em que os sistemas educacionais nacionais estão progredindo e onde precisam melhorar estimulando a troca de boas práticas entre as nações que, por meio de colaboração, pudessem resultar em aprendizagem mútua.

No entanto, se faz mister considerarmos os desafios associados à padronização e homogeneização da política de avaliação em contextos sociais diversos e complexos como dos países latino-americanos, o que inclui diferenças culturais, socioeconômicas e linguísticas muito grandes. A reiterada aplicação de um conjunto de padrões únicos pode perder de vista essas particularidades e esbarrar em idiosincrasias, resultando em avaliações, cujos resultados não refletem completamente a realidade de cada país e, mais do que isso, possibilitam a padronização dos sistemas de avaliação na direção de um sistema avaliativo de classe mundial, e que deve se constituir como referência para os países ditos “em desenvolvimento”.

Ao nosso ver, esses fatores criam uma pressão desproporcional no sentido da adequação aos padrões internacionais, muitas vezes em detrimento de abordagens educacionais que melhor atenderiam às necessidades locais.

A ênfase exagerada em avaliações externas padronizadas e em testes estandardizados pode levar a distorções nos currículos e na prática educacional. Os educadores se sentem cada vez mais na obrigação de ensinar de acordo com os tópicos, formatos e conteúdos que são avaliados, muitas vezes negligenciando aspectos importantes da educação que não são tão facilmente mensuráveis, como o desenvolvimento de criatividade e pensamento crítico.

A pressão para melhorar os resultados nos testes padronizados tem levado a “práticas confortáveis”, como o “adestramento” ou à “preparação intensiva para os testes” em detrimento de uma educação mais abrangente e significativa. Isso pode gerar um ambiente de ensino centrado no alcance de resultados e desempenho de curto prazo, ao contrário de promover uma aprendizagem significativa e profunda.

Essa busca pela conformidade com padrões internacionais, muitas vezes, resulta em uma disputa por números, em vez de uma busca autêntica por qualidade educacional pautada na apropriação do conteúdo científico. Os países podem se concentrar apenas em melhorar os resultados em testes padronizados para se aproximar de um sistema avaliativo de classe mundial, negligenciando aspectos mais amplos ligados à educação e isso pode levar a uma abordagem, como já referido, de “ensino para o teste” que, no fundo, não prepara os estudantes para enfrentar os desafios da vida real.

Avaliações de segunda e terceira geração, associadas à introdução de políticas de responsabilização baseadas em consequências simbólicas e materiais, têm o propósito de criar incentivos para que o professor se esforce no aprendizado dos alunos. No entanto, evidências nacionais e internacionais mostram que principalmente o uso de resultados das avaliações de terceira geração para informar iniciativas de responsabilização forte pode envolver riscos para o currículo escolar. Um deles é a situação conhecida como ensinar para o teste, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo (Bonamino e Sousa, 2012, p. 383).

A tentativa de padronização da política de avaliação na América Latina esbarra, entre outros fatores, na busca por uma exposição do desempenho educacional regional e o reconhecimento de diversas características objetivas dos países da região. A colaboração entre os países é um dos fatores requeridos pelos Organismos Internacionais e especialistas no sentido de garantir que as avaliações, supostamente, sejam justas, contextualizadas e contribuam decisivamente para a melhoria da qualidade da educação na América Latina. Essa

colaboração para a padronização imposta pelos Organismos Internacionais é uma abordagem que suscita preocupações e críticas substanciais, pois a defesa de que a padronização é uma maneira eficaz de comparar os sistemas educacionais e promover melhorias se dá em desconsideração das nuances e realidades complexas dos países da região pois:

As últimas décadas do século XX foram marcadas, em praticamente todos os países da região, por um processo de reformas nas estruturas econômicas emanadas a partir do “Consenso de Washington”, destacando-se a abertura comercial, a desregulamentação dos mercados e as privatizações das empresas estatais. Estas medidas causaram grandes desajustes em diversos setores produtivos, com implicações diretas sobre os processos de trabalho e sobre os salários dos trabalhadores, bem como sobre as condições sociais das parcelas mais vulneráveis da população latino-americana (Mattei, 2017, p. 243).

A padronização ignora as diferenças econômicas, sociais, culturais e históricas entre os países latino-americanos. Cada nação tem seu próprio contexto, com desafios específicos em relação à educação. A imposição de padrões globais não leva em consideração essas diferenças, que não podem ser capturadas por meio de avaliações superficiais, planejadas externamente e em larga escala que não revelam a verdadeira essência dos sistemas educacionais locais.

Como atestado pelo próprio Banco Interamericano de Desenvolvimento com relação ao SERCE:

Os dados do SERCE, coletados em 2006, revelam um quadro preocupante da situação da infraestrutura escolar na América Latina e no Caribe. Cerca de 88% das escolas não tinham laboratórios de ciências, 73% não tinham refeitório, 65% não dispunham de salas de informática, 63% não contavam com espaços para reuniões e salas para os professores, 40% não tinham biblioteca e 35% não ofereciam nenhum espaço para a prática de esportes. Além disso, uma em cada cinco escolas não tinha acesso a água potável e duas em cada cinco não estavam ligadas à rede de esgotos. Pouco mais da metade não possuía linha telefônica e um terço não dispunha de banheiros em número suficiente. Um em cada 10 estabelecimentos de ensino não tinha eletricidade (BID, 2011, s/p).

Esse movimento de padronização e de constituição de um sistema avaliativo de classe mundial reforça a hierarquização das nações, legitimando a ideia de que alguns países são superiores a outros com base em resultados quantitativos. Isso cria uma dinâmica de competição que pode prejudicar o espírito de colaboração e cooperação entre as nações latino-americanas.

Ademais, as políticas educacionais são moldadas por sujeitos coletivos internacionais que, na maioria das vezes, podem não ter um conhecimento aprofundado das realidades locais. Isso coloca uma série de questões que afetam a soberania e a autonomia dos países em relação

às suas políticas educacionais, já que as decisões importantes são tomadas em nível global, desconsiderando, muitas vezes, as demandas e necessidades das comunidades locais.

Em suma, a padronização da política de avaliação na América Latina, levada a cabo pelos Organismos Internacionais, enfrenta críticas válidas por negligenciar a diversidade social, econômica e cultural, priorizando a quantidade em detrimento da qualidade e por desconsiderar a autonomia dos países no que tange a definição de políticas educacionais.

## Conclusões

Como forma de problematizar parte do processo de intensas reformas políticas e econômicas ocorridas, principalmente, a partir dos anos 1990 em regiões da América Latina, realizamos a presente análise baseados na ideia de Dale (2007; 2000) de que o processo de globalização e suas consequências levou a uma certa padronização das políticas educacionais em todo o mundo, materializando uma espécie de isomorfismo dessas políticas, visando a homogeneização completa das nações.

Objetivamos, neste texto, problematizar o movimento de internacionalização dos sistemas de avaliação latino-americanos, na esteira do conceito que Grek (2009) definiu como sistemas de classe mundial, com foco no contexto latino-americano pós anos 1990, em que destacamos o importante papel que os Organismos Internacionais com relevância para o Banco Mundial, Unesco e OCDE, tiveram nessa tarefa de internacionalização dos sistemas de avaliação em larga escala da região.

A busca por padrões de funcionamento dos sistemas de ensino conforma um movimento internacional que visa a quebra de barreiras nacionais no campo da educação e das políticas elaboradas para esse campo do conhecimento. O uso das avaliações externas como principal ferramenta para a instauração de sistemas internacionais de educação acaba produzindo, no campo da avaliação, os sistemas de avaliação de classe mundial (Grek, 2009). Este artigo demonstrou que a instauração desses sistemas institui avaliações baseadas em resultados, responsabilizando docentes, contribuindo para o monitoramento e prestação de contas, e favorecendo a comparação entre os sistemas de ensino no sentido da governança por comparação, como apontada por Martens (2007).

Chegamos à conclusão de que a investida sobre a construção de sistemas de avaliação de classe mundial tornou-se uma preocupante realidade nos sistemas educacionais da região latino-americana e que a continuidade de investigações críticas se faz necessário na tentativa de fazer frente a tais investidas.

Também identificamos os desafios que a instituição de sistemas de avaliação de classe mundial apresenta para o campo crítico da educação e a necessidade de mantermos olhares atentos, vigilantes e críticos às investidas na região.

## Referências

AKKARI, A. *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BANCO MUNDIAL. *Education Sector Strategy Update (ESSU): Achieving Education For All, Broadening our Perspective, Maximizing our Effectiveness (final draft)*, 2006.

BONAMINO, A.; SOUSA, S.Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/47883>. Acesso em 23 jul. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>

BID. *Do físico à física: infraestrutura escolar e resultados educacionais na América Latina*. 2011. Disponível em: <https://www.iadb.org/pt/noticias/artigos/2011-10-18/infraestrutura-escolar-e-reducacionais-america-latina%2C9615.html>. Acesso em: 03 fev. 2024.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação, Sociedade & Culturas*, n.16, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvzw9hngDXK/>. Acesso em: 30 jul. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>

DALE, R. Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, v.14, n.1, 2007. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/026809399286468>. Acesso em: 03 ago. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/026809399286468>

GREK, S. Governing by numbers: the PISA ‘effect’ in Europe. *Journal of Education Policy*, v. 24, n. 1, 2009. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02680930802412669>. Acesso em: 03 ago. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680930802412669>

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (orgs.). *Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate*. VII Edipe. Goiânia: Editora da UFG, 2019.

MATTEI, L. Trajetória e atualidade da desigualdade na América Latina. *REBELA*, v.7, n.2. pgs 242/261. mai./ago. 2017. Disponível em: <file:///D:/Downloads/2570-Texto%20do%20artigo-8459-1-10-20180417.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2024.

MARTENS, K. How to become an influential actor – The ‘comparative turn’ in OECD education policy. In. MARTENS, A. R.; LUTZ, K. *Transformations of the state and global governance*, London: Routledge, 2007.

MARTINS, A. M. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. *Educação & Sociedade*, vol. 22, n.77, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8F8y3w5t3mxv5jVpGXj5SLF/> . Acesso em 05 ago. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000400003>

MELLO, G. N. *Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX?* Porto Alegre: Artmed, 2004.

OCDE. *Conocimientos y aptitudes para la vida: primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. Ciudad de Mexico, Mexico: Santillana, 2002.

UNESCO. *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago: Unesco/Orealc, 2013.

UNESCO. *Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago: Unesco/Orealc, 2001.

UNESCO. *Relatório de monitoramento global da educação, resumo, 2023: a tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?*, 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147> . Acesso em: 02 fev. 2024.

UNESCO. *Declaração de Incheon e Marco de ação da educação: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Brasília, 2016.

UNESCO. *Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos*. 2. ed. Brasília: UNESCO/OREALC, 2008.

UNESCO. *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, septiembre de 2013. Disponível em: <https://www.normasabnt.org/> . Acesso em: 03 jan. 2024.

SANTOS, F. A. Políticas Educacionais para o século XXI: estratégias para a formação de consenso ativo. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 38, n. 3, p. 613–631, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/20824> . Acesso em: 15 ago. 2023. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v38i3.20824>

SANTOS, F. A. dos; PETOUR, M. T. F. Internacionalização dos sistemas de avaliação: evidências de Brasil e Chile. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. esp.3, p. 1829–1846, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12766> . Acesso em: 30 ago. 2023. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.3.12766>