

CONTRARREGULAÇÃO E RESISTÊNCIA À AVALIAÇÃO PADRONIZADA: UM ESTUDO COMPARADO ENTRE BRASIL E ARGENTINA

Marina Garcia Lara

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste-Brasil)

Kerlyn Tatiana Schulz Niesvald

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste-Brasil)

Ana Karoline Machado

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste-Brasil)

RESUMO

Este artigo analisa comparativamente as políticas de avaliação educacional padronizada no Brasil e na Argentina, à luz das reformas educacionais neoliberais e das práticas de resistência entendidas como contrarregulação. O estudo identifica como as avaliações em larga escala — como o SAEB/IDEB no Brasil e o Programa Aprender na Argentina — se consolidaram como instrumentos de controle, padronização e responsabilização no contexto latino-americano, impulsionadas por organismos multilaterais e políticas de gestão tecnocrática. A metodologia utilizada é qualitativa, com base na análise documental e na perspectiva comparativa crítica proposta por Nóvoa (1998). Os resultados evidenciam que, apesar das similitudes estruturais entre os dois países, há formas distintas de resistência protagonizadas por sindicatos, redes de educadores e movimentos sociais, que propõem modelos alternativos de avaliação pautados na gestão democrática, na participação e na emancipação. Conclui-se que a análise comparativa crítica revela as avaliações como instrumentos ideológicos inseridos em projetos políticos mais amplos, sendo indispensável compreendê-las no contexto das disputas por sentidos e finalidades da educação pública na América Latina.

Palavras-chave: Avaliação Educacional; Contrarregulação; Políticas Educacionais; Brasil; Argentina.

COUNTER-REGULATION AND RESISTANCE TO STANDARDIZED ASSESSMENT: A COMPARATIVE STUDY BETWEEN BRAZIL AND ARGENTINA

ABSTRACT

This article comparatively analyzes standardized educational assessment policies in Brazil and Argentina, in light of neoliberal educational reforms and resistance practices understood as counter-regulation. The study identifies how large-scale assessments—such as the SAEB/IDEB in Brazil and the Aprender Program in Argentina—have consolidated themselves as instruments of control, standardization, and accountability in the Latin American context, driven by multilateral organizations and technocratic management policies.

The methodology used is qualitative, based on documentary analysis and the critical comparative perspective proposed by Nóvoa (1998). The results show that, despite the structural similarities between the two countries, there are distinct forms of resistance led by unions, educator networks, and social movements, which propose alternative assessment models based on democratic management, participation, and emancipation. It is concluded that the critical comparative analysis reveals evaluations as ideological instruments inserted in broader political projects, making it essential to understand them in the context of disputes over the meanings and purposes of public education in Latin America.

Keywords: Educational Assessment; Counter-Regulation; Educational Policies; Brazil; Argentina.

CONTRARREGULACIÓN Y RESISTENCIA A LA EVALUACIÓN ESTANDARIZADA: UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE BRASIL Y ARGENTINA

RESUMEN

Este artículo analiza comparativamente las políticas de evaluación educativa estandarizada en Brasil y Argentina, a la luz de las reformas educativas neoliberales y las prácticas de resistencia entendidas como contrarregulación. El estudio identifica cómo las evaluaciones a gran escala, como el SAEB/IDEB en Brasil y el Programa Aprender en Argentina, se han consolidado como instrumentos de control, estandarización y rendición de cuentas en el contexto latinoamericano, impulsadas por organizaciones multilaterales y políticas de gestión tecnocráticas. La metodología utilizada es cualitativa, basada en el análisis documental y la perspectiva comparativa crítica propuesta por Nóvoa (1998). Los resultados muestran que, a pesar de las similitudes estructurales entre ambos países, existen distintas formas de resistencia lideradas por sindicatos, redes de educadores y movimientos sociales, que proponen modelos de evaluación alternativos basados en la gestión democrática, la participación y la emancipación. Se concluye que el análisis comparativo crítico revela las evaluaciones como instrumentos ideológicos insertos en proyectos políticos más amplios, lo que hace esencial comprenderlas en el contexto de las disputas sobre los significados y los propósitos de la educación pública en América Latina.

Palabras clave: Evaluación Educativa; Contrarregulación; Políticas Educativas; Brasil; Argentina.

Introdução

Nas últimas décadas, as políticas educacionais na América Latina têm sido marcadas por intensas reformas orientadas por princípios neoliberais, especialmente no que se refere à avaliação da qualidade da educação. Em nome da eficiência e da responsabilização, diferentes países da região adotaram sistemas de avaliação padronizada em larga escala, promovidos e financiados, em muitos casos, por organismos internacionais como o Banco Mundial, a OCDE e o BID. Embora apresentadas como instrumentos de melhoria da qualidade

educacional, essas políticas têm sido criticadas por reforçarem a lógica do controle, da padronização curricular e da culpabilização das escolas e docentes pelos baixos resultados, contribuindo para processos de precarização, privatização e despolitização da educação pública.

Neste contexto, emergem movimentos de resistência e de contrarregulação, conforme proposto por Luiz Carlos de Freitas (2005), que se contrapõem às políticas de regulação estatal subordinadas ao mercado. Esses movimentos — protagonizados por redes de educadores, sindicatos, universidades e comunidades escolares — propõem outras formas de compreender a avaliação, a gestão e o direito à educação, a partir de uma perspectiva democrática, emancipadora e comprometida com a justiça social.

Este artigo propõe uma análise comparativa entre Brasil e Argentina, com o objetivo de compreender como as políticas de contrarregulação têm se configurado frente à hegemonia das avaliações padronizadas em cada país. A escolha desses dois países se justifica pela relevância histórica de seus sistemas educacionais no contexto latino-americano, pela alternância entre governos de orientação neoliberal e progressista nas últimas décadas, e pela presença ativa de movimentos sociais e sindicais no campo educacional.

A análise parte da investigação de documentos legais, programas oficiais de avaliação e manifestações públicas de resistência, considerando tanto o nível das macropolíticas, como o da implementação prática e das micropolíticas escolares. Ao evidenciar convergências e divergências nos processos de contrarregulação, busca-se contribuir para o debate sobre os caminhos possíveis para a democratização da educação na América Latina, especialmente no contexto atual de retrocessos e ameaças a direitos historicamente conquistados.

Metodologia

Este estudo é de natureza qualitativa, com enfoque exploratório e interpretativo, e adota como principal estratégia metodológica a análise documental. A investigação está ancorada em uma abordagem comparativa entre os contextos do Brasil e da Argentina, com o objetivo de compreender como se estruturam as políticas de avaliação educacional padronizada nesses dois países e de que forma se manifestam práticas e discursos de contrarregulação. Conforme afirmam Marconi e Lakatos (2010), a análise documental é apropriada quando se pretende examinar, interpretar e extrair significados de registros oficiais, institucionais e históricos, permitindo compreender processos sociais em sua complexidade.

A escolha por uma pesquisa qualitativa se justifica pela busca de uma compreensão aprofundada dos fenômenos estudados, com base na interpretação dos sentidos presentes nos documentos selecionados. De acordo com Gil (2019), esse tipo de abordagem é indicado quando o pesquisador pretende captar não apenas os dados empíricos, mas também os valores, intenções e contextos que permeiam os discursos e ações institucionais. Ao optar por um estudo comparativo, seguimos também a tradição das análises em políticas educacionais que buscam identificar regularidades, especificidades e contradições entre sistemas nacionais, conforme orienta Nóvoa (1998) em seus estudos sobre comparação em educação.

Os procedimentos metodológicos envolveram três etapas principais. A primeira consistiu no levantamento e seleção de documentos oficiais que regulam e operacionalizam os sistemas de avaliação em larga escala nos dois países. No caso brasileiro, foram analisados a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), bem como documentos do INEP relativos ao SAEB e ao ENEM. Na Argentina, foram examinadas a Ley de Educación Nacional nº 26.206/2006, os documentos do programa Aprender e os relatórios do operativo nacional de evaluación (ONE).

A segunda etapa envolveu o mapeamento de documentos produzidos por organizações da sociedade civil, sindicatos e redes de educadores que expressam formas de resistência e crítica às políticas de avaliação padronizada. No Brasil, foram incluídos manifestos da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, relatórios do Comitê Nacional de Educação Democrática e textos de intelectuais como Luiz Carlos de Freitas. Na Argentina, foram analisadas produções da CTERA, documentos da FLACSO e materiais de movimentos docentes contrários à padronização e mercantilização da educação.

A terceira e última etapa foi dedicada à análise crítica dos documentos à luz do referencial teórico sobre contrarregulação, inspirado especialmente nos trabalhos de Freitas (2005), e de autores que discutem as reformas educacionais no marco do neoliberalismo, como Gentili (1996) e Krawczyk e Vieira (2012).

O recorte temporal adotado concentra-se no período de 1990 a 2024, considerando a consolidação das políticas avaliativas impulsionadas por organismos internacionais e os ciclos de reformas que alternam entre perspectivas neoliberais e progressistas. Essa delimitação permite captar tanto a implementação das políticas quanto o desenvolvimento das práticas de resistência em contextos políticos distintos, oferecendo elementos para uma leitura crítica e propositiva no campo das políticas educacionais comparadas na América Latina.

Fundamentação teórica

A compreensão das políticas de avaliação educacional padronizada e das formas de resistência a elas exige um aporte teórico que articule os debates sobre regulação, neoliberalismo e os efeitos dessas políticas sobre a gestão escolar, o currículo e a concepção de qualidade educacional. A base teórica deste estudo se apoia, sobretudo, em três eixos: a crítica à regulação neoliberal na educação; o conceito de contrarregulação; e o campo das políticas educacionais comparadas na América Latina.

O primeiro eixo parte da análise das reformas educacionais ocorridas a partir dos anos 1990, marcadas pela hegemonia do modelo neoliberal e pela ascensão do gerencialismo na administração pública. Essas reformas foram impulsionadas por organismos multilaterais como o Banco Mundial, o FMI, a OCDE e a UNESCO, promovendo uma lógica de racionalização da gestão, padronização dos processos e responsabilização de escolas e professores pelos resultados obtidos em avaliações externas. Como destacam Gentili (1996) e Dubet (2003), essas políticas transformaram a educação em um setor estratégico para o capitalismo contemporâneo, subordinado aos princípios da eficiência, produtividade e competitividade.

No caso latino-americano, autores como Tenti Fanfani (2002) e Krawczyk e Vieira (2012) mostram que, embora cada país tenha seguido trajetórias específicas, houve uma convergência estrutural nas reformas, moldadas por modelos globais de regulação. As avaliações padronizadas em larga escala — como o SAEB no Brasil e o Aprender na Argentina — passaram a ser utilizadas como instrumentos de controle, ranqueamento e indução de políticas educacionais, muitas vezes desvinculadas das realidades locais das escolas e das necessidades de seus estudantes.

Em reação a esse processo, emerge o segundo eixo teórico: a noção de contrarregulação, formulada por Luiz Carlos de Freitas (2005), que propõe uma resistência ativa às formas de regulação orientadas pelo mercado e pelo controle tecnocrático. Para o autor, a contrarregulação não é apenas oposição, mas a construção de alternativas baseadas em concepções democráticas de gestão, avaliação formativa e compromisso com a justiça social. Essa perspectiva critica a captura do conceito de qualidade educacional pelos indicadores de desempenho e reivindica uma abordagem mais ampla, contextualizada e dialógica, fundamentada na participação da comunidade escolar.

A contrarregulação é, portanto, expressão de um movimento político-pedagógico que articula escolas, redes de educadores, sindicatos e movimentos sociais em defesa do direito à educação pública, gratuita, laica e de qualidade. Essa resistência se expressa tanto no plano discursivo quanto em práticas concretas de boicote a avaliações externas, elaboração de projetos pedagógicos autônomos e mobilizações contra a lógica da meritocracia e da competição.

Por fim, no terceiro eixo, insere-se o campo das políticas educacionais comparadas. De acordo com Nóvoa (1998), a comparação em educação deve ultrapassar o modelo positivista de busca por melhores práticas e se constituir como um exercício crítico, que permita compreender as políticas em seu contexto histórico, social e político. Nesse sentido, a comparação entre Brasil e Argentina não visa apenas identificar semelhanças e diferenças, mas analisar como essas políticas foram apropriadas, contestadas e transformadas em contextos de disputa entre projetos de sociedade.

Reformas educacionais neoliberais e o gerencialismo na América Latina

As reformas educacionais empreendidas na América Latina a partir da década de 1990 devem ser compreendidas à luz do processo mais amplo de reestruturação produtiva do capital, que impôs uma nova forma de regulação social por meio do Estado neoliberal. Sob essa lógica, a educação deixa de ser tratada como um direito social universal e passa a ser subordinada aos imperativos da produtividade, da eficácia técnica e da preparação para o mercado. Essa inflexão é analisada por autores como Saviani (2008), Frigotto (2001) e Duarte (2003), que denunciam a conversão da educação pública em instrumento de adequação da força de trabalho às exigências do capital, esvaziando seu conteúdo formativo e crítico.

As recomendações de organismos multilaterais como o Banco Mundial, a OCDE e o BID desempenharam papel central na disseminação de uma racionalidade tecnocrática no campo educacional, incentivando a descentralização administrativa, a introdução de mecanismos de mercado na gestão pública e, sobretudo, a avaliação padronizada como instrumento de controle e disciplinamento dos sistemas escolares. Segundo Frigotto (2003), trata-se da “educação como forma de capital humano”, que reduz o processo educativo a uma lógica de competências, habilidades mensuráveis e resultados em testes de larga escala.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) incorporou de forma ambígua esse novo paradigma. Embora afirme, em seu artigo 3º, que o ensino será ministrado com base no princípio da “igualdade de condições para o acesso e

permanência na escola”, ao mesmo tempo abriu margem para o avanço de políticas avaliativas voltadas ao desempenho e à competição. A criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, posteriormente, do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), evidenciam a centralidade dos indicadores como norteadores da política educacional. O artigo 9º, inciso VI, da LDB, por exemplo, estabelece como incumbência da União:

[...] avaliar o rendimento dos alunos da educação básica, em nível nacional, e disseminar os resultados, de forma agregada por estabelecimento de ensino, rede escolar, município, estado e Distrito Federal [n.p].

Esse dispositivo legal legitima o uso de avaliações em larga escala para fins de ranqueamento, induzindo práticas como o “ensino para o teste” e a responsabilização de professores e gestores escolares pelos baixos índices, sem considerar as determinações históricas, sociais e econômicas que condicionam o desempenho escolar.

Na Argentina, a lógica é semelhante. A Ley de Educación Nacional nº 26.206/2006, ainda que se apresente como um avanço em relação à Ley Federal de los '90, mantém a estrutura de avaliação padronizada herdada das reformas neoliberais. O artigo 94 afirma:

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología tiene como función [...] implementar evaluaciones periódicas de los aprendizajes de los estudiantes, del cumplimiento de los objetivos de la política educativa y de la calidad de la educación [n.p].

O documento "Aprender 2018 – Informe Nacional", do Ministério da Educação da Argentina, exemplifica essa tendência ao afirmar que os resultados das avaliações devem ser usados para "delinear políticas públicas baseadas em evidências". Essa formulação, criticada por autores como Silva (2009), revela o caráter positivista e prescritivo da avaliação padronizada, que transforma realidades escolares complexas em números, ignorando contradições sociais fundamentais.

O que se observa, portanto, é a imposição de uma racionalidade gerencial que reorganiza a função da escola: de espaço de formação integral e crítica para centro de produtividade mensurável. Como enfatiza Saviani (2008), esse tipo de reforma não visa resolver os problemas históricos da educação pública, mas adaptá-la às necessidades do capital, com prejuízos profundos para os setores historicamente excluídos.

A análise comparativa prévia dos marcos legais e documentos oficiais do Brasil e da Argentina revela que, mesmo sob diferentes formas institucionais, ambos os países

internalizaram essa lógica neoliberal de forma estrutural. A avaliação em larga escala opera, em ambos os casos, como instrumento de governo da educação — no sentido foucaultiano do termo —, deslocando a centralidade do processo pedagógico para a lógica da regulação por resultados.

Assim, o que se apresenta como modernização e garantia de qualidade esconde, na verdade, uma profunda despolitização da educação, que nega seu caráter histórico e classista. Como alerta Frigotto (2001), as reformas educacionais contemporâneas têm sido parte da estratégia de reprodução ampliada do capital, promovendo uma educação mínima para a maioria e excelência seletiva para poucos.

Contrarregulação e resistência: educação como prática social transformadora

Diante do avanço das políticas educacionais neoliberais nas últimas décadas, especialmente das políticas de avaliação padronizada em larga escala, diversas manifestações de resistência têm emergido nos espaços escolares e na sociedade civil. Essas formas de resistência não se limitam à rejeição das políticas hegemônicas, mas propõem alternativas que expressam um projeto educacional distinto, comprometido com a formação crítica, a justiça social e a emancipação humana. No campo teórico, essa oposição tem sido concebida como contrarregulação, termo elaborado por Luiz Carlos de Freitas (2005) para designar o conjunto de ações que desafiam a lógica do controle tecnocrático, do gerencialismo e da responsabilização individual.

Segundo Freitas (2005), a contrarregulação não é uma mera reação pontual ou episódica, mas um projeto político-pedagógico que visa confrontar a lógica neoliberal por meio da construção de práticas democráticas, coletivas e contextualizadas de avaliação. Trata-se de deslocar o foco da mensuração de resultados para a reflexão crítica sobre os processos de ensino e aprendizagem, considerando a totalidade das relações sociais que permeiam a escola. A avaliação, nesse sentido, deve assumir uma perspectiva formativa, diagnóstica e emancipatória, que permita aos sujeitos educacionais apropriarem-se do conhecimento de forma crítica e transformadora.

Essa concepção está profundamente enraizada na tradição da pedagogia histórico-crítica, formulada por Dermeval Saviani (2008), que compreende a educação como prática social mediada pela luta de classes e pela contradição entre capital e trabalho. Para Saviani, a

educação escolar deve promover a apropriação sistemática dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, visando à superação da alienação e à emancipação dos trabalhadores. Nesse sentido, políticas de avaliação baseadas em testes padronizados e ranqueamentos atuam como formas de regulação ideológica e técnica, servindo à reprodução das desigualdades estruturais.

Autores como Frigotto (2001) e Duarte (2003) reforçam essa crítica ao destacarem que a lógica da avaliação padronizada corresponde a uma fragmentação do conhecimento e à negação da formação integral. Essas avaliações reduzem o processo educativo a um conjunto de competências instrumentais, dissociadas da totalidade histórica, o que enfraquece o papel da escola como espaço de mediação entre os sujeitos e os conhecimentos fundamentais para sua inserção crítica na sociedade.

A resistência a essas políticas tem se expressado, nos dois países analisados, tanto em discursos como em práticas concretas. No Brasil, redes como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o Comitê Nacional de Educação Democrática e sindicatos da educação têm promovido campanhas de boicote ao SAEB e ao IDEB, defendendo propostas de avaliação participativa e contextualizada. Documentos como o Manifesto em Defesa de uma Avaliação Democrática (CNED, 2017) expressam a necessidade de reverter o processo de mercantilização da educação, propondo a construção coletiva de instrumentos de avaliação que respeitem as especificidades locais e promovam a gestão democrática.

Na Argentina, movimentos como a CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina) têm se posicionado sistematicamente contra o Programa Aprender, denunciando o uso político dos resultados e a culpabilização das escolas públicas. Em diversas províncias, redes docentes vêm desenvolvendo experiências de autoavaliação institucional participativa, com base em princípios pedagógicos emancipatórios, vinculando a avaliação ao projeto político-pedagógico das escolas e à sua realidade concreta.

A perspectiva da contrarregulação, portanto, se articula com a luta por um projeto histórico de educação pública, democrática, laica e socialmente referenciada, que contrapõe à lógica da concorrência e da performatividade o princípio da formação humana omnilateral. Como afirma Saviani (2008), resistir às políticas neoliberais significa defender uma educação comprometida com a transformação das condições objetivas de existência da classe trabalhadora, o que exige romper com a naturalização dos testes padronizados e com a falsa neutralidade dos indicadores de desempenho.

Essa resistência não ocorre sem contradições, mas representa um espaço fundamental de disputa de sentidos no interior da escola pública e da política educacional. Ao problematizar os efeitos da regulação neoliberal e propor caminhos alternativos, a contrarregulação afirma a centralidade do projeto pedagógico como instrumento de luta política, reafirmando o caráter dialético da educação como prática social transformadora.

Políticas educacionais comparadas como exercício crítico de análise histórica e social

O campo das políticas educacionais comparadas ocupa um lugar estratégico na compreensão dos processos de formulação, implementação e contestação das políticas públicas na América Latina. Longe de ser um exercício meramente técnico ou instrumental, a comparação deve ser entendida como uma operação crítica, capaz de revelar as contradições, disputas e singularidades que atravessam os sistemas educacionais em diferentes contextos nacionais.

Conforme afirma Nóvoa (1998), a análise comparada em educação deve ultrapassar a perspectiva positivista, que busca identificar “melhores práticas” para replicação, e se constituir como uma ferramenta de desnaturalização dos discursos hegemônicos e de compreensão contextualizada das políticas em suas dimensões históricas, sociais, culturais e políticas. Isso implica reconhecer que as políticas educacionais não se implementam de maneira linear, mas são apropriadas, reinterpretadas e tensionadas pelas dinâmicas internas de cada país.

Na comparação entre Brasil e Argentina, por exemplo, a identificação de semelhanças estruturais, como a adoção de sistemas nacionais de avaliação padronizada e a influência de organismos multilaterais (Banco Mundial, OCDE, UNESCO), deve ser acompanhada da análise das formas particulares de apropriação e resistência que cada sociedade constrói diante dessas políticas. Como aponta Frigotto (2003), as políticas educacionais são campos de disputa entre projetos de sociedade, nos quais se enfrentam interesses de classe antagônicos — um que visa a manutenção da ordem do capital e outro que busca sua superação em direção à emancipação humana.

A perspectiva comparada crítica não se limita a comparar aparências institucionais, mas investiga as mediações históricas que explicam as escolhas políticas, os discursos legitimadores e as resistências construídas nos diferentes territórios nacionais. Como ensina

Saviani (2008), compreender uma política educacional exige considerá-la como parte de uma totalidade social contraditória, inserida em processos históricos que articulam base econômica, estrutura política e superestrutura ideológica.

No caso específico da avaliação padronizada, a comparação entre o SAEB/IDEB no Brasil e o Programa Aprender na Argentina revela, por um lado, a disseminação de uma racionalidade tecnocrática comum e, por outro, as diferentes respostas políticas e sociais que emergem desses contextos.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conduzido pelo INEP, tem como objetivo declarado:

[...] oferecer subsídios para formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas educacionais, com base em evidências empíricas sobre a aprendizagem dos estudantes e fatores contextuais que afetam o desempenho escolar (INEP, 2021, p. 3).

Já o IDEB, criado em 2007, vai além da avaliação: ele associa diretamente os resultados de aprendizagem à gestão da escola e à política de financiamento, como expressa o INEP:

O IDEB permite o monitoramento das metas de qualidade para a educação básica e serve como base para a distribuição de recursos e para políticas de bonificação por desempenho (INEP, 2018, p. 7).

Essa vinculação entre avaliação e incentivo configura uma política de responsabilização gerencial, criticada por diversos pesquisadores (Freitas, 2005; Frigotto, 2003), pois transforma os indicadores em metas a serem atingidas, descontextualizando as realidades escolares e promovendo a lógica da competição entre instituições. Conforme Freitas (2012), “o IDEB não informa sobre a qualidade da educação. Ele se limita a apresentar um número que mistura desempenho e fluxo, induzindo práticas de adestramento ao teste” (p. 15). No Brasil, a implementação das avaliações está fortemente vinculada à lógica de responsabilização e meritocracia, inclusive com repercussões diretas no financiamento escolar e na remuneração docente.

O Programa Aprender, instituído pelo Ministério de Educação da Argentina em 2016, tem estrutura semelhante ao SAEB, mas com uma ênfase explícita no uso de dados para tomada de decisão:

Aprender permite obter informação confiável, oportuna e comparável sobre os saberes dos alunos, a fim de identificar desigualdades e tomar decisões de política educativa baseadas em evidência. (Ministerio de Educacion de la Nación, 2018, p. 6).

O Informe Nacional Aprender 2018 ainda destaca que os dados obtidos orientam o desenvolvimento de planos e metas nas províncias: “Os resultados constituem insumo estratégico para delinear políticas de melhoria da qualidade educativa, com foco nos territórios que apresentem maiores brechas” (Ministerio de Educacion de la Nación, 2018, p. 9).

Apesar desse discurso técnico e racional, organizações docentes como a CTERA denunciam a utilização dos resultados para classificação e estigmatização de escolas, além de alertarem para a redução curricular induzida pelos testes. Em documento oficial, a CTERA declara:

O Programa Aprender representa a continuidade de políticas de avaliação neoliberal, que culpabilizam docentes e escolas sem considerar os contextos sociais. Rejeitamos avaliações externas punitivas e defendemos processos de autoavaliação participativa. (CTERA, 2019, p. 2).

Na Argentina, ainda que o controle estatal seja presente, nota-se uma maior autonomia das províncias e uma reação sindical mais consolidada, especialmente por meio da CTERA, que denuncia os efeitos da avaliação como instrumento de ajuste e controle social.

Portanto, a comparação crítica não serve apenas para ilustrar o que um país “fez melhor” que outro, mas para compreender as múltiplas determinações que moldam as políticas educacionais, suas contradições internas e as lutas que nelas se expressam. Em tempos de retrocessos democráticos e avanço da privatização na educação pública latino-americana, o campo das políticas comparadas — sustentado por uma epistemologia crítica — se apresenta como instrumento potente para alimentar estratégias de resistência e formulação de políticas públicas comprometidas com a emancipação social.

A análise comparativa crítica entre Brasil e Argentina revela que as políticas de avaliação padronizada não são meros dispositivos técnicos de mensuração, mas sim instrumentos ideológicos que operam conforme os projetos de sociedade em disputa em cada contexto nacional. Como aponta Saviani (2008), toda política educacional expressa, de maneira direta ou mediada, os interesses de classes sociais antagônicas, sendo a escola um campo estratégico de disputa entre a reprodução e a superação das desigualdades sociais.

No Brasil, a institucionalização do SAEB e do IDEB ocorre sob forte influência das reformas neoliberais dos anos 1990, implementadas durante os governos de Fernando Henrique Cardoso, que assumiram os postulados do Banco Mundial e da OCDE. Essas políticas se consolidam com maior sofisticação técnica durante os governos petistas, mas sem ruptura estrutural, evidenciando o que Frigotto (2003) chama de “bloco histórico em crise”, no

qual governos de perfil desenvolvimentista mantêm elementos da racionalidade neoliberal, especialmente no campo da avaliação. Após 2016, com o impeachment de Dilma Rousseff e a ascensão de governos marcadamente conservadores e ultraliberais, como o de Jair Bolsonaro, intensificam-se políticas de controle ideológico sobre escolas e professores, cortes orçamentários, militarização e o reforço da responsabilização por desempenho (Ferreira; Rodrigues, 2021).

Na Argentina, a criação do Programa Aprender, em 2016, está associada ao governo de Mauricio Macri, que adotou uma agenda educacional neoliberal mais explícita. Os documentos do programa reforçam o discurso de “tomada de decisão com base em evidências”, o que Tomaz Tadeu da Silva (2009) identifica como uma estratégia de neutralização do caráter político das políticas públicas. No entanto, diferentemente do caso brasileiro, a Argentina possui uma tradição sindical mais combativa e estruturada no campo da educação. A CTERA, principal entidade sindical docente, desempenhou papel ativo na crítica ao Aprender, denunciando sua função punitiva e a ausência de participação docente em sua formulação e execução (CTERA, 2019).

Com o retorno de governos mais progressistas, como o de Alberto Fernández, surgem sinais de abertura para modelos avaliativos alternativos, como as autoavaliações institucionais participativas implementadas em algumas províncias. Essas experiências representam formas concretas de contrarregulação, conforme definida por Freitas (2005): não apenas a negação das políticas hegemônicas, mas a proposição de modelos avaliativos democráticos, contextuais e formativos.

Portanto, a comparação entre Brasil e Argentina, sob a ótica das políticas educacionais comparadas críticas (Nóvoa, 1998), revela que a avaliação padronizada cumpre papel estratégico na reconfiguração do papel do Estado educador, atuando como mecanismo de disciplinamento da escola pública. Ao mesmo tempo, as práticas de resistência — especialmente sindical e comunitária — mostram-se essenciais para a disputa pelo sentido da escola e pela construção de um projeto histórico de educação emancipadora, como defendem os autores da pedagogia histórico-crítica.

Considerações finais

A análise das políticas de avaliação educacional em Brasil e Argentina evidencia que as reformas implantadas a partir da década de 1990 se inserem em um projeto mais amplo de reorganização do papel do Estado, com forte influência do ideário neoliberal. Tanto o

SAEB/IDEB no Brasil quanto o Programa Aprender na Argentina se consolidaram como instrumentos de regulação e controle dos sistemas educacionais, orientados por uma lógica de eficiência, responsabilização e mensuração de resultados.

Esses instrumentos não são neutros nem exclusivamente técnicos: operam como mecanismos ideológicos, que traduzem interesses econômicos em políticas públicas, reduzindo o direito à educação a um conjunto de metas e indicadores padronizados. Como demonstrado, a padronização avaliativa desconsidera as múltiplas determinações sociais que afetam os processos educativos e desvaloriza a complexidade do trabalho docente, além de induzir práticas pedagógicas empobrecidas e currículos voltados à lógica do desempenho.

Entretanto, a comparação entre os dois países também revelou formas plurais e articuladas de resistência, que podem ser compreendidas como práticas de contrarregulação. Movimentos como a CTERA na Argentina e redes como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação no Brasil vêm denunciando os limites dos modelos avaliativos impostos e propondo alternativas fundamentadas na gestão democrática, na autoavaliação institucional participativa e na valorização dos sujeitos escolares e de seus territórios. Tais práticas não se limitam à negação da política hegemônica, mas constituem uma disputa por outro projeto de educação — socialmente referenciado e politicamente emancipador.

Nesse contexto, o uso da perspectiva comparativa crítica, conforme proposto por Nóvoa (1998), se mostrou fundamental para ultrapassar análises superficiais e instrumentalizadas, permitindo compreender como políticas aparentemente similares são apropriadas e transformadas de maneira diversa em contextos históricos e sociais distintos. Mais do que identificar “boas práticas”, a análise comparativa aqui realizada evidenciou que a disputa pelas finalidades da avaliação escolar é, na verdade, uma disputa por projetos de sociedade.

Por fim, reafirma-se a necessidade de fortalecimento de uma concepção de avaliação vinculada à formação humana omnilateral, à gestão democrática e à transformação das condições materiais de vida dos trabalhadores. Em tempos de intensificação das desigualdades e da ofensiva privatista sobre a educação pública na América Latina, pensar criticamente a avaliação é parte indispensável da luta pela escola pública, laica, gratuita e emancipadora.

Referências

Apple, Michael W. (2000). *Educação e poder*. Porto Alegre: Artmed.

- Bardin, Laurence. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Ball, Stephen J. (2001). *Políticas educacionais: questões, temas e perspectivas*. Tradução de Alessandra Estefani. Porto Alegre: Artmed.
- Banco Mundial. (1995). *Prioridades e estratégias para a educação*. Banco Mundial.
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, seção 1.
- Brasil. (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014: *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Diário Oficial da União, seção 1.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2018). *Nota técnica sobre o IDEB*. INEP.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2021). *Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica: Documento Técnico*. Brasília: INEP.
- CNED. (2017). Comitê Nacional de Educação Democrática. *Manifesto em defesa de uma avaliação democrática*. Brasília. CNED, 2017. Disponível em: <https://avaliacaodemocratica.org>. Acesso em: 07 jul. 2025.
- CTERA – Confederación De Trabajadores De La Educación De La República Argentina. (2019). *Declaración pública sobre el Aprender*. Buenos Aires: CTERA.
- Duarte, Newton. (2003). *Crítica à aprendizagem "significativa"*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Ferreira, Márcia Angela da Silva; Rodrigues, Janine Cardoso. (2021). Militarização das escolas públicas: faces da barbárie no campo educacional brasileiro. In: Mota, A. E. G.; Ferreira, M. A. S. (org.). *Educação e resistência no Brasil contemporâneo*. (p. 45-63) São Paulo: Expressão Popular.
- Freitas, Luiz Carlos de. (2005). A avaliação como prática democrática. In: Catani, Afrânio Mendes; Oliveira, João Ferreira de (org.). *Avaliação: campo de polêmicas* (p. 89–108). São Paulo: Cortez.
- Freitas, Luiz Carlos de. (2012). *Qualidade da educação: consensos e contradições*. Campinas: Xamã.
- Frigotto, Gaudêncio. (2001). *A produtividade da escola improdutiva*. 6. ed. São Paulo: Cortez.
- Frigotto, Gaudêncio. (2003) *A educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez.
- Gentili, Pablo. (1996). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 4. ed. Petrópolis: Vozes.
- Gil, Antonio Carlos. (2019). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas.
- Marconi, Marina de Andrade; Lakatos, Eva Maria. (2010). *Técnicas de pesquisa*. 7. ed. São Paulo: Atlas.

- Ministerio De Educación De La Nación. (2018). *Informe Nacional Aprender 2018*. Buenos Aires: Secretaría de Evaluación Educativa.
- Nóvoa, António. (1998). Os espaços da comparação. In: Nóvoa, A. (org.). *Os sentidos da comparação em educação* (p. 7–39). Lisboa: Educa.
- República Argentina. (2006). Ley de Educación Nacional n° 26.206, de 14 de dezembro de 2006. *Boletín Oficial de la República Argentina*, Buenos Aires, 27 dez.
- Sander, Benno. (2007). Estado, governo e políticas educacionais. In: Saviani, Dermeval et al. (org.). *Políticas públicas da educação básica no Brasil* (p. 37–55). Brasília: CNTE.
- Saviani, Dermeval. (2008). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, Dermeval. (2008). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 18. ed. São Paulo: Autores Associados.
- Silva, Tomaz Tadeu da. (2009). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Tenti Fanfani, Emilio. (2007). Políticas educativas e equidade: perspectivas latino-americanas. In: Moll, Jaqueline (org.). *Ensino fundamental de nove anos: reflexões e práticas* (p. 63–88). Brasília: MEC, SEB, UNESCO.
- Unesco. (2001). *Reforma educativa en América Latina: balance de una década*. Santiago: OREALC.

*Submetido em julho de 2025
Aprovado em setembro de 2025*

Informações autorais

Marina Garcia Lara

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste-Brasil)
Link ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6273-2010>
Link LATTES: <http://lattes.cnpq.br/6829067338332554>
E-mail: marina.lara@unioeste.br

Kerlyn Tatiana Schulz Niesvald

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste-Brasil)
Link ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3339-4125>
Link LATTES: <http://lattes.cnpq.br/9714654445752124>
E-mail: kerlyn.niesvald@unioeste.br

Ana Karoline Machado

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste-Brasil)
Link ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7384-9201>
Link LATTES: <http://lattes.cnpq.br/3078044936635051>
E-mail: akm.machado@gmail.com

