

A PERSPECTIVA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO COMPARADA E AS AVALIAÇÕES INTERNACIONAIS DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

José Roberto Rus Perez
Eric Ferdinando Passone

RESUMO

O interesse na pesquisa em educação comparada vem sendo renovado devido à re-organização da política mundial em torno de novas regulações, a saber, a organização em redes globais de trabalho e a responsabilização mútua entre Estados no âmbito das políticas educacionais relativas à educação básica. Este ensaio visa assinalar de forma crítica a relevância dos estudos comparativos frente às políticas educacionais e sua relação com os indicadores educacionais comparáveis internacionalmente. Busca-se interpelar os movimentos de padronização dos instrumentos comparativos e de mensuração dos sistemas educacionais utilizados em testes internacionais de controle da qualidade educacional, os testes TIMSS e PISA, por exemplo, suas implicações para os tomadores de decisão das políticas educacionais em todo o mundo, e em especial, nos países da América Latina.

PALAVRAS CHAVES

Educação comparada; Avaliação internacional; América Latina

THE POLITICAL PERSPECTIVE OF COMPARATIVE EDUCATION AND INTERNATIONAL EVALUATION OF EDUCATIONAL QUALITY**ABSTRACT**

The interests in research of comparative education have been renewed due to reorganization of world politics around new regulations, to know, the global organization in nets of work and the mutual accountability between States about of the primary and secondary educational politics. This essay aims to indicate importance related with international educational indicator, in order to question the movement that standardized comparative instruments and measures in educational system by international assess which were designed for control educational qualities such as TIMSS and PISA, as a implication for policy-makers in Latin American countries.

KEYWORDS

Comparative education; International evaluation; Latin American

INTRODUÇÃO

Este ensaio aborda a política educacional enquanto uma área chave para as pesquisas em educação comparada. Muito embora esta compreenda tanto um método interdisciplinar de pesquisa quanto um campo teórico de investigações, sua capacidade de subsidiar decisões políticas e produzir inovações no campo educacional vem adquirindo primazia nos modos de governança de diversos países na contemporaneidade, quando governos e setores privados têm financiado pesquisas e estudos de educação comparada na área dos sistemas nacionais de ensino. Buscam-se, dessa forma, os limites e as possibilidades da recorrência a um modelo padrão que possa vir embasar políticas e práticas educacionais em qualquer espaço. Constatase que, após um período de ostracismo, a pesquisa comparada vem se reconstituindo como um campo de conhecimento mais perdurável para a condução de planejamentos e decisões políticas, assim como, um referencial para administradores e, certamente, para todos os educadores.

Alguns autores identificam nas análises das reformas educacionais empreendidas por diferentes países, o mote que norteará os estudos comparados recentes à busca de lições e exemplos para os países reformarem seus sistemas educacionais. Podem ser citados os estudos realizados sobre a reforma do ensino realizada na Grécia a partir da utilização de políticas e práticas de outros lugares; sobre a garantia sócio-cultural das minorias étnicas coreanas dentro do sistema educacional japonês; assim como, as experiências bem-sucedidas de incentivo aos professores propostas pelo governo tailandês; todos esses casos, são exemplos que os estudos em educação comparada podem oferecer (BROADFOOT, 2002).

A Educação Comparada, nesse sentido, enfrenta o desafio de não se apresentar apenas como um modismo útil da globalização econômica e re-estruturação internacional do trabalho do século XXI, e de se firmar enquanto uma disciplina teórico-metodológica implicada com as dificuldades e peculiaridades ético-políticas desse campo que, por sua trajetória histórica, tem reafirmado a importância da compreensão dos contextos sócio-culturais, políticos e econômicos, e, principalmente, as consequências das decisões políticas adotadas, tanto em âmbito local como regional e internacional.

Ao se postular a Educação Comparada inserida num amplo campo, tais como gestão e financiamento educacional, modelo curricular, estruturação de sistemas de qualificação, políticas de magistério e avaliação é ressaltado o seu papel fundamental na formulação das políticas, uma vez que ela possibilita conhecimento sobre o que é comum a diversos sistemas educacionais e suas diferentes formas de desenvolvimento. Pode-se, também dizer que se, de

um lado, ela estimula uma compreensão peculiar das diferentes políticas existentes em países com distintas historicidades; de outro, ela se torna um poderoso instrumento analítico ao revelar que não há um modelo ideal a ser seguido indistintamente por todos, expondo em muitos casos o entusiasmo ingênuo de formuladores de políticas. Deste modo, conclui-se que os estudos comparativos que envolvem o nível de aprendizado dos alunos é apenas o início e um passo imprescindível para outras tomadas de decisões, além da possível construção de alternativas aos problemas enfrentados pelos sistemas de ensino, por intermédio do reconhecimento das fragilidades e potencialidades das distintas estruturas educacionais.

Partindo da relevância da educação comparada frente às políticas educacionais e sua relação com os indicadores educacionais comparáveis internacionalmente, buscar-se-á balizar os principais movimentos de padronização dos instrumentos comparativos e de mensuração dos sistemas educacionais (os indicadores internacionais) utilizados em avaliações globais de controle da qualidade educacional, como o *Trends International Mathematics and Science Study* (TIMSS) e do *Programme for International Student Assessment* (PISA), assim como, sua relevância e implicações para os tomadores de decisão, para enfim, postularmos sua relevância e seus limites¹. A análise basear-se-á numa perspectiva histórica e crítica, possibilitando a compreensão do processo de emergência e desenvolvimento dos programas internacionais de monitoramento e avaliação do ensino, visando captar seus efeitos nos cenários nacionais.

INDICADORES EDUCACIONAIS E SISTEMAS DE AVALIAÇÃO

O reconhecimento da especificidade da educação e a singularidade que seu significado adquire, em cada país ou região, associada à utilização de indicadores educacionais comparáveis, tanto no nível local como internacional, e a avaliação direta dos sistemas de ensino são tarefas cujos produtos estão sempre contingenciados por aspectos conflitivos de ordem sócio-econômica e cultural. Nesse sentido, cada país possui seu próprio desenvolvimento educacional, com valores, estruturas, tradições culturais e políticas que, se objetivam, constantemente, em atitudes e comportamentos, por meio de instituições, de organizações e de grupos responsáveis tanto pela implementação das políticas educacionais quanto pela elaboração de currículos e definição de métodos de ensino-aprendizagem.

¹ Os instrumentos do TIMSS e do PISA serão utilizados de modo ilustrativo frente às questões que estão sendo aqui apresentadas e analisadas. Para uma análise mais aprofundada deles consulte J. A. A. Diaz, *TIMSS y PISA: dos proyectos internacionales de evaluación del aprendizaje escolar en ciencias*, 2005.

A natureza ou especificidade do trabalho, relacionado ao intercâmbio, à comunicação de informações e à peculiaridade dos aspectos ligados à educação, adicionalmente às suas implicações políticas são, para muitos pesquisadores, o núcleo duro desse campo de estudos.

A educação é um terreno extremamente sensível: diz respeito à própria sobrevivência de cada uma das comunidades, ao bem-estar de um país, à capacidade da nação gerar conhecimento, de entender o seu contexto histórico e político, e de produzir e transmitir uma imagem de sua identidade. Assim, a informação relativa à natureza e aos procedimentos da educação é peculiar, altamente política, e culturalmente protegida. A construção de um conjunto internacional de dados comparativos sobre a educação modifica as perspectivas tradicionais sobre a singularidade dos sistemas locais, regionais ou nacionais de educação. Os países-membro hesitam em concordar com o desmantelamento dessas crenças e em cooperar abertamente para a construção de uma representação transnacional da educação, que invariavelmente demonstra a homogeneidade do desenvolvimento educacional e o peso relativo dos contextos nacional e local (BOTTANI, 1998, p. 60).

A formulação de padrões conceituais e metodológicos para as comparações internacionais² teve início a partir da formação de bases estatísticas pactuadas e constituídas por meio de acordos internacionais de cooperação. Estes padrões foram imprescindíveis para a constituição de uma estrutura conceitual homogênea sobre os propósitos da avaliação e dos sistemas de educação entre os países participantes, assim como o envolvimento de vários atores, por intermédio de uma organização comum a todos, convergindo, dessa forma, as ações, os conceitos, tecnologias e, o mais importante, os conteúdos a serem avaliados (BOTTANI, 1998).

Historicamente, o esforço de estabelecer padrões de comparabilidade internacional ganhou relevância a partir da publicação do *World Hand Book*, produzido pela UNESCO em 1951. O objetivo deste material era de servir de referência aos governos e educadores participantes. Quatro anos após iniciou-se a publicação em cinco volumes do *World Survey Education* (1955-71). Em 1964 surgiu a publicação *Unesco Statistical Year Book* muito difundida entre autoridades, governos e demais agências por fornecer informações sobre as matrículas, rendimento escolar, gastos públicos entre outros indicadores.

Dessas iniciativas surgiram os primeiros parâmetros para produção de indicadores educacionais internacionais e a cooperação entre os países e entre estes e as agências internacionais. Em decorrência, em 1973, a Organização de Cooperação de Desenvolvimento Econômico – OCDE – lançou *A Framework for Educational Indicators to Guide Government Decisions* com o objetivo de produzir um banco de indicadores dos países

² A respeito do desenvolvimento e utilização de instrumentos comparativos confira Filho, R. L. & Monarcha, C. Educação Comparada. Brasília – DF. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação e Cultura. 3ª Edição: 2004.

membros, o que não resultou em ações concretas, sendo o projeto abandonado e retomado em 1987, com a publicação *Education at a Glance*, em 1991, tornando-os uma referência no assunto (BARRO, 1998 apud ALMEIDA; WOLYNEC, 1998, p. 149).

Nos países membros da OCDE surgiu o projeto *Indicator of Education Systems* (INES), o qual sinalizou um avanço positivo na produção dos indicadores comparativos em educação, no sentido que superou as dificuldades de produção e desenvolveu as capacidades de gerar informações passíveis de comparação internacional. Um outro exemplo é a conhecida Classificação Internacional Normalizadora da Educação (CINE), ou ISCED 97 (*International Standart Classification of Education*), considerada como uma medida classificatória padrão para a sistematização dos diferentes sistemas de ensino entre os países.

Na década de 1990, a UNESCO promoveu junto à OCDE a extensão do projeto INES a um grupo de doze países não membros da Organização (especialmente aos países da América do Sul, Caribe e algumas regiões da Ásia e da África); tal projeto foi denominado como *World Education Indicators* (WEI). É neste contexto que há a constituição de diversos sistemas nacionais de avaliação do ensino, em especial nos países latino-americanos, e o aumento no interesse de alguns países em financiar os estudos comparativos internacionais, ou seja, momento em que os países passaram a responder às demandas em busca de melhor compreensão sobre seu próprio sistema de ensino, possibilitando sua organização frente às mudanças ocorridas mundialmente, vindo a conhecer sua realidade educacional, os limites e as possibilidades de atuação.

Os encontros dos países do Mercosul e a iniciativa das Cúpulas das Américas são exemplos do desenvolvimento político e técnico desses referenciais. Esses encontros promoveram debates sobre a produção de indicadores de qualidade da educação que respeitassem as especificidades dos países. Por exemplo, a IV Reunião da Comissão Técnica Regional do Sistema de Informações do Mercosul, realizado em 1996 em Curitiba, se desdobrou no Seminário de Estatísticas do Mercosul, realizado em Santiago do Chile³ (1997), e possibilitou aos países participantes do projeto *World Education Indicators* (WEI), polemizarem o instrumento de padronização CINE ou ISCED:

Por exemplo, o ensino fundamental, como nível de ensino, corresponde à classificação Cine 1 e 2, que para a maioria dos países correspondem a níveis de ensino ´artificialmente

³ Seminário Estatísticas Educativas Mercosul, 1997, Santiago Del Chile. *Conclusiones*. Santiago del Chile: Unesco, Preal, Mineduc, 1997.

construídos` apenas para efeito de comparação. Independentemente desta classificação, considerou-se importante produzir indicadores educacionais para o ensino fundamental. Outros indicadores, que normalmente não são considerados essenciais à análise e formulação de políticas educacionais nos países desenvolvidos, mas de fundamental importância para a região, foram incluídos nesse conjunto básico de indicadores. Dentre eles, destacam-se: as taxas de aprovação, reprovação e os indicadores de distorção idade/série (Equipo técnico, 1998 apud ALMEIDA; WOLYNEC, 1998, p. 154).

Nesse sentido, a Cúpula das Américas, consolidada na II Reunião dos Ministros de Educação em 1998 em Brasília, representou um compromisso assumido pelos governos latinos em promover ações em seus países no intuito de desenvolver mecanismos e estudos capazes de avaliar a qualidade da educação por meio de indicadores nacionais, subnacionais e regionais.

Desse processo decorre que a utilização de indicadores educacionais é hoje amplamente adotada para a avaliação dos sistemas nacionais de educação, introduzindo transformações no planejamento e na gestão dos sistemas educacionais. Pode-se dizer que, a partir dos anos de 1990, quase todos os países da América Latina desenvolveram exames para mensuração dos indicadores mais importantes da educação básica: inicialmente o Chile, em 1988, com *Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)*; o *Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB)* no Brasil, a partir de 1990; o *Servicio Nacional de Pruebas (SABER)* na Colômbia, em 1991; o *Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (SINEC)* na Argentina, em 1993; o *Sistema Nacional de Medición de Logros Académicos (APRENDO)* no Equador, em 1996; o *Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación (SINECAL)* na Bolívia, em 1996; o *Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (SNEPE)* no Paraguai, em 1996; o *Unidad de Medición de la Calidad* no Peru, em 1996; o *Unidad de Medición de Resultados Educativos (UMRE)* no Uruguai, em 1996 e, finalmente, o *Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje (SINEA)* na Venezuela, com uma única avaliação aplicada em 1998. De todos esses países apenas o Chile, o Brasil e a Colômbia vieram realizando suas avaliações periódica e ininterruptamente.

Em comum, esses sistemas elaboram provas, através de amostragem populacional, para avaliarem o rendimento dos estudantes, por intermédio do percentual de respostas certas e escalas de habilidades dos alunos. As avaliações desses países diferem quanto as séries e as matérias avaliadas. Em todos os países as provas servem para orientação da política educacional dos gestores e os resultados são destinados para um amplo número de atores

sociais (pais, professores, diretores etc.), através de informes municipais, regionais e nacionais (ARANCIBIA, 1997).

AVALIAÇÕES INTERNACIONAIS DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

O desenvolvimento dos indicadores educacionais e sua utilização no monitoramento dos sistemas de ensino possibilitaram a constituição de instrumentos destinados às avaliações internacionais de qualidade da educação em diferentes sistemas de ensino. Dentre os testes globais aplicados recentemente por reconhecidas organizações internacionais, destacam-se o TIMSS (*Trends International Mathematics and Science Study*) e o PIRLS (*Programme International Reading Literacy Study*), desenvolvidos pela Associação Internacional para Avaliação do Desempenho em Educação - IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*)-, e o PISA (*Programme for International Student Assessment*) conhecido em português por Programa Internacional de Avaliação de Estudantes⁴, elaborado pelo Programa Mundial de Indicadores da OCDE; já no âmbito da América Latina foi desenvolvido a avaliação Orealc/UNESCO, através do *Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación* (LLECE).

De uma forma geral, esses projetos visam analisar, tanto quantitativamente como qualitativamente, o nível de conhecimento adquirido pelos alunos, aferindo os resultados educacionais dos países ao longo do tempo. Todos esses casos são bons exemplos desta ênfase na produção de conhecimento e sua possibilidade de intuir nos processos de planejamento educacional.

A despeito da grande divulgação e disseminação sobre a relevância das avaliações globais da qualidade educacional, constatam-se uma incipiente participação dos países da América Latina (Quadro 1): a única prova que envolveu quase a totalidade dos países foi a prova regional da OREALC/UNESCO⁵ em 1998, com a ausência apenas do Uruguai e do

⁴ O desenho e a aplicação do projeto PISA é desenvolvido pelo consórcio entre a OCDE e o *Australian Council for Educational Research* (ACER). Este organismo produz os indicadores, realiza as análises e prepara os relatórios e publicações internacionais. As avaliações são elaboradas para avaliar até que ponto os alunos com 15 anos de idade adquiriram conhecimentos básicos (leitura, matemáticas e ciências). Disponível na Internet: <http://www.pisa.oecd.org>. Acesso em: 20 jan 2007.

⁵ A Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (Orealc/UNESCO) é o órgão responsável por realizar estudos internacionais comparativos na região, através do Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE). As provas avaliam resultados da aprendizagem dos alunos da terceira da educação básica. As matérias são matemática, linguagem e ciências, sendo que, as análises de desempenho são correlacionadas com informações de questionários que focalizaram o entorno do processo educacional, como a família, a escola, opinião de professores e diretores. Disponível na Internet: <http://llece.unesco.cl>

Equador. No segundo Estudo Internacional Comparativo e Explicativo (SERCE), em 2006, Venezuela e Bolívia não participaram.

Em relação as provas globais, apenas a Argentina, o Brasil, o Chile e a Colômbia passaram a ter uma participação regular. A Argentina participou em seis avaliações, seguida pelo Brasil e pelo Chile, sendo que ambos os países tiveram em quatro provas internacionais. Nota-se também a participação da Colômbia em três provas e do Uruguai em duas avaliações. Recentemente, a prova internacional do PISA 2006 obteve o maior número de países da América Latina, sendo eles o Brasil, o Chile, a Argentina, a Colômbia e o Uruguai. Os demais países, como Bolívia, Equador, Venezuela e Paraguai não participaram dessas avaliações globais.

Quadro 1: Participação dos Países da América Latina em avaliações internacionais, 1997 – 2007

País	Testes Globais									
	OREALC LLECE* 1998	OREALC SERCE** 2006	TIMSS 1995	TIMSS 1999	TIMSS 2003	PIRLS 2001	PISA 2000	PISA 2003	PISA 2006	TIMSS 2007
Chile	X	X		X	X		X		X	
Argentina	X	X	X		X	X	X	X	X	
Bolívia	X									
Brasil	X	X		X			X	X	X	
Colômbia	X	X	X			X			X	X
Equador		X								
Venezuela	X									
Peru	X	X					X			
Paraguai	X	X								
Uruguai		X						X	X	

Reproduzido de: Programa de Promoção da Reforma Educativa da América Latina e Caribe – PREAL: Relatório do Grupo de Trabalho sobre Educação, Equidade e Competitividade nas Américas, 2006. Disponível na Internet: http://www.preal.org/Progreso.asp?Id_Progreso=4

*Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la educación. Disponível na Internet: <http://llece.unesco.cl>

** Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo (SERCE).

Diante desse quadro de incipiente adesão dos países latinoamericanos às avaliações globais, questiona-se sobre a tensão entre a autonomia dos sistemas nacionais de educação e o processo de mundialização e globalização da economia; a resistência política e isolamento em relação ao sistema internacional de educação ou adesão incondicional aos modelos estrangeiros; os fluxos políticos entre a autonomia e submissão econômica e os custos empenhados na realização das provas (AGUILAR, 2002; GOERGEN, 1991).

Essas questões implicam, necessariamente, na indagação da relação dos estudos comparativos com o contexto político-econômico mundial, uma vez que ela se propõe a resolução de problemas educacionais concretos, por um lado, e necessita demarcar seu campo

teórico, por outro. Nesse intuito, questiona-se sobre os possíveis efeitos que essas avaliações impõem aos países menos desenvolvidos, seja via resistência, ou mesmo através da supervalorização regional, devido ao efeito de isolamento político que podem ocasionar, tornando-os distantes da realidade educacional contemporânea e avessos ao campo da educação comparada aplicada.

Da mesma forma como ainda não aprendemos a gerir e a gerar o progresso e a modernização da nossa sociedade de forma personalizada sem desconectá-la do contexto da evolução internacional, oscilando permanentemente entre o entreguismo total e o isolamento absoluto, também na educação ora tentamos copiar ou até transplantar modelos estrangeiros para o nosso país, ora nos isolamos do mundo, sobrelevando o caráter regional da educação. Conforme ocorre em vários campos do saber, também na educação o futuro não aponta para o isolamento, mas para a integração e internacionalização cada vez maiores e, por conseguinte, o método comparativo não está esgotado. O recuso ao isolamento como arma de defesa contra o chamado *colonialismo cultural* não nos parece a melhor alternativa, além de ser inviável no mundo de hoje. Todos os projetos isolacionistas na economia ou na política se revelaram reacionários (...) É necessária uma cultura autêntica e esta é uma cultura crítica e transformadora, capaz de contribuir para a evolução das pessoas e do país. A origem do colonialismo cultural não está na proveniência do conhecimento mas no acesso seletivo e no uso que se faz dele (GOERGEN, 199, p. 16).

O fato é que os testes globais têm gerado visibilidade dos sistemas de ensino e em muitos casos retratam os desafios e as implicações políticas, financeiras e técnicas que se colocam aos gestores da educação.

Como vem sendo reiterado por diversos autores a importância das avaliações externas enquanto instrumentos que permitem ampliar e enriquecer a visão nacional, sob o prisma da política educacional. Elas proporcionam realmente um contexto mais amplo para a interpretação dos próprios dados, e acima de tudo, possuem a potencialidade de promover o campo da educação no âmbito local (MASHAL; NÓVOA, 2003).

Para tanto, essas avaliações merecem uma análise mais apurada e crítica, por exemplo, o TIMSS⁶ que se, por um lado, possibilitou a avaliação de conteúdo comum em matemática aos diversos países envolvidos, por outro, o programa se limitou aos conhecimentos mais tradicionais, influenciando alguns países a optarem por currículos mais simples e amplos (SCHMIDT. ET AL, 2001; DÍAZ, 2005). Um bom exemplo desse caso foi o estudo de Schmidt (2001) que, a partir dos resultados do TIMSS, analisou o desempenho de alunos

⁶ Torna-se relevante observar que o TIMSS é um teste que completa uma longa investigação sobre os testes de desempenho de alunos na área de matemática por parte da IEA. Esta, desenvolveu sua primeira versão em 1967, com o FIMS (*First International Mathematics Study*), em 1980–81, IEA conduziu o *Second International Mathematics Study* (SIMS), com 20 países participantes, e em 1995, o TIMSS (*Third International Mathematics and Science Study*), com quarenta países participantes e mais de meio milhão de alunos enquanto amostra. Além de estudos nas áreas de matemática e ciências, o IEA desenvolveu na década de 90 estudos sobre utilização de computadores e internet, além de estudos voltados à educação cívica. Disponível na internet: <http://www.timss.bc.edu>. Acesso em: 25 jan 2007.

americanos, constatando que o baixo desempenho destes em conhecimento de matemática e ciências, em relação aos países da Europa e da Ásia, estava associado ao currículo escolar americano. Este se caracterizava por ser o mais extenso e abrangente do mundo, mas superficial e fragmentado, considerado como “descoordenado” e insuficiente em matéria de acompanhar os resultados dos alunos internamente ao fluxo escolar dos níveis de ensino.

Paralelamente, um amplo estudo crítico tem mostrado que o TIMSS falhou em coletar dados sobre o montante de recursos investidos em educação, assim como, não teve informação referente à capacitação e ao conhecimento dos professores. Segundo Schmidt (2001) a ausência de profissionais das áreas da economia e sociologia educacional no comitê TIMSS, prejudicou a escolha dos critérios de avaliação do teste, uma vez que consideraram superficial o contexto social no qual o aprendizado ocorre. Para os testes se tornarem mais confiáveis, agregaram-se as características do entorno socioeconômico e cultural, tanto dos alunos quanto dos países, visando conhecer as diferenças e semelhanças sócio-econômicas e sua relação com os desempenhos dos alunos e entre os países, como exemplo, o PISA.

Estudos posteriores, identificando o maior número de fatores intra e extra escolar que determinam os resultados educacionais, demonstraram que o resultado do desempenho se altera quando os dados são ajustados por análises bi-variáveis compostas pela renda nacional *per capita*. Isto quer dizer, por um lado, que muitas correlações podem ser geradas sem sua devida relevância e relação com a realidade, e, por outro, que esses estudos não podem fazer “*tabula rasa das peculiaridades históricas e sociais dos diferentes países*” (ZIBAS, 2002, p. 233-262; SCHMIDT, 2001).

Adicionalmente, há estudos internacionais de educação comparada (ALEXANDER, 2001) que buscaram focalizar o contexto e a prática da educação primária (criança aproximadamente entre 5 a 10 anos) envolvendo mais de 60 estudos de caso entre Inglaterra, França, Índia e Estados Unidos, os quais demonstraram em profundidade a forte correlação entre a tradição cultural e os valores, tais como o significado da autoridade, a noção de individualismo, as propostas de educação pública, os recursos e investimentos destinados ao padrão da escolaridade etc. Essas pesquisas apontam para a implicação de tais fatores na relação de aprendizado dentro da sala de aula.

Neste caso os pesquisadores alertam que muitos governos e autoridades políticas buscam equivocadamente nas pesquisas comparadas uma solução “milagrosa” aos seus sistemas de ensino, desprezando a história e as particularidades de cada país, o que em muitos casos têm produzido resultados, muito freqüentemente, indesejáveis ante a resolução dos problemas que propunham resolver (ALEXANDER, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É histórico o descompasso da qualidade da educação entre os países recém democratizados, principalmente se considerarmos os efeitos das desigualdades econômicas, sociais e culturais entre esses países. Por exemplo, o relatório comparativo PREAL descreveu um conjunto de indicadores em que a América Latina e Caribe estariam atrasados em relação aos países mais desenvolvidos.

Os indicadores das deficiências educacionais na região são claros: os pontos obtidos nas provas continuam baixos (...) a maioria dos países latino-americanos ainda não participa regularmente em provas globais de desempenho, o que dificulta os estudos comparativos com outras regiões; uma única prova foi ministrada abrangendo toda a região; os níveis de educação são baixos; poucos alunos permanecem na escola; as taxas de egresso são baixas; o número de alunos que terminam o ensino secundário é ainda menor; as desigualdades flagelam os sistemas educativos; os 10% mais ricos da faixa de 25 anos têm 5 a 8 anos de educação a mais que os 30% mais pobres; em quase todos os países para os quais há dados disponíveis, viver em áreas rurais aumenta a desigualdade de educação; as desigualdades no desempenho dos estudantes refletem as dificuldades de acesso a uma educação e qualidade; no que tange à equidade de gêneros, a América Latina vai relativamente bem; determinados grupos étnicos e raciais estão em particular desvantagens; as discrepâncias nos gastos públicos reforçam as desigualdades por se concentrarem desproporcionalmente no ensino superior (PREAL, 2001, p. 6- 10).

As implicações desse novo formato de regulação das políticas educacionais por meio do conhecimento, através da organização em redes globalizadas de informação, têm gerado pressões em mútuas proporções, principalmente no que se refere aos efeitos da informação *publicizada* por intermédio dos meios de comunicação que acabam legitimando ou não certas políticas, e conseqüentemente, seus respectivos governos e aparatos de saber e poder.

Marshal e Nóvoa (2003) caracterizam as dificuldades da educação comparada associada a esse novo modo de governança que alia política e conhecimento, em dois mecanismos contemporâneos: o processo de “espetáculo internacional”, que operacionaliza condições de visibilidade e comunicação dos resultados dos testes; e o processo de “responsabilidade mútua”; ambos mecanismos têm operado uma nova forma de regulação política.

Esses pesquisadores definem a “sociedade internacional do espetáculo” como um fenômeno da contemporaneidade. A concepção da idéia de espetáculo está baseada na alteração histórica da definição de tempo e de espaço, principalmente no que refere a produção e transmissão de informação e conhecimento de forma imediata, virtual e em tempo real. Desta forma, a comunicação entre pessoas, organizações, agências financeiras e toda malha social exerceria um maior controle sobre as ações estatais e sobre as pessoas, sem haver um centro único de poder. Assim, termos como o de governabilidade e governança

emergem como preocupações crescentes dos políticos e governos, atrelados pela descentralização e pulverização dos poderes, passando estes a se organizarem em pequenas e grandes redes de informação a revelia da capacidade dos governos de legitimarem suas políticas educacionais. A exposição do país ou das escolas por intermédio de um *ranking* de indicadores à opinião pública (nacional e internacional) é simbolizada como “espetáculo” da performance da qualidade do ensino de um referido território. Neste caso, os efeitos dos resultados das provas por intermédio da sua rápida propagação nos meios de comunicação e sua força na opinião pública acabam gerando uma forte pressão sobre os tomadores de decisão, e subseqüentemente, sobre toda a escala administrativa da educação, transferindo para o âmbito das escolas e salas de aulas, a responsabilidade de uma boa performance dos alunos. O alerta que os especialistas têm dado é para os governos focalizarem suas ações sobre as condições que proporcionem a criação de novas políticas educacionais e não reduzir toda vida política ao espetáculo público dos rendimentos educacionais (MARSHAL; NÓVOA, 2003, p. 427).

Concomitantemente, esse processo tem gerado a idéia de “responsabilidade mútua” entre os Estados, a partir de semelhanças geográficas, políticas e econômicas dos diversos países envolvidos. A base desse mecanismo se sustenta no interesse pela melhoria não só dos sistemas de ensino, mas também dos modelos de avaliação que controlam sua qualidade. Neste caso, à noção de mútua responsabilidade entre os países, está relacionada às questões pertinentes à dimensão técnica e política, quando se incorpora a transferência e cooperação entre as diversas regiões, como por exemplo, a organização da Cúpula das Américas, União Européia e a Coordenação Educativa e Cultural Centro-americana etc.

As publicações das organizações supracitadas ilustram bem essa combinação entre política e conhecimento. As recomendações e conclusões destas organizações são imensas e tendem a padronizar os debates e discursos políticos, influenciando as políticas educacionais do mundo inteiro. Para alguns acadêmicos (BROADFOOT, 2000; ROSEMBERG, 2001; STROMQUIST, 2000), a padronização dos sistemas de ensino é um fato inevitável em longo prazo, mediante as transformações econômicas das sociedades de capitalismo avançado. Conseqüentemente, o desenvolvimento internacional de dados e informações dos últimos anos tem proporcionado a possibilidade hegemônica mais poderosa de constituição de um modelo particular de educação.

Essas agências internacionais acabam sugerindo o que há de certo ou errado nos sistemas educacionais, assim como, reforçam a pressão sobre os tomadores de decisão para agir, seguindo linhas de ação inquestionáveis, devido ao fato de serem ações que foram

internacionalmente eficazes (MASHAL; NÓVOA, 2003, p. 425). Deste modo, o risco dos países incorporarem as diretrizes e os discursos numa perspectiva a-crítica ou a-histórica é uma preocupação constante dos pesquisadores e um sério alerta aos gestores educacionais. Nesse caso, a alternativa estaria na ênfase da perspectiva dos Estados-nação legitimarem suas políticas nacionais com base nas mensurações internacionais, possibilitando seu incremento e desenvolvimento territorial, debatendo sobre os projetos políticos que subjazem à instituição educacional.

Mais do que a homogeneização internacional, a retomada sobre o papel e o espaço da educação dentro dos territórios e dos países se transforma em oportunidade de se questionar e redimensionar as questões de soberania nacional e das particularidades históricas de cada sociedade, sem desprezar, é claro, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, as novas redes sociais e o novo modo operante, onde se situa a atual condução da política educacional.

No contexto de alta competição internacional, o papel de uma abordagem histórica e crítica em educação comparada se torna fundamental para compreender esse campo de conhecimento, de forma a fortalecer sua legitimidade teórica enquanto um poderoso campo de referências.

Nesta perspectiva, questões técnicas e financeiras indicam limites reais que envolvem a educação comparada para os países economicamente e politicamente dependentes, assim como, os limites colocados pelos programas de avaliação da qualidade da educação e do emprego dos indicadores educacionais em contextos de escassez socioeconômica e cultural.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, L. E. Posibilidades de abordaje comparative: las regularidades causales en la adopción e implementación de políticas públicas educativas. **Pensamiento Educativo**, Chile, v. 31, p. 283-305, set. 2002.

ALEXANDER, R. Culture and pedagogy: international comparisons in primary education. **School Effectiveness and School Improvement**, Oxford, v.14, n.4, p.467-469. 2003.

ALMEIDA, I. A.; WOLYNEC, E. A produção de indicadores educacionais no Brasil e a comparação internacional. **Revista Brasileira de Estatística Pedagógica**, Rio de Janeiro, v. 79, n. 193, p. 148-160, set./dez. 1998.

ARANCIBIA, V. LLECE/OREALC/UNESCO. **Los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación n.2**, Chile: Santiago, 1997. Disponível em: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/2sistemas_medicion_evaluacion.pdf. Acesso em: 23 mai. 2007.

BOTANNI, N. Os indicadores de educação da OECD: Propósitos, limites e Processo de Produção. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1999, Rio de Janeiro [Anais...] Rio de Janeiro: MEC/INEP/UNESCO.1999.

BROADFOOT, P. Editorial: educational policy in comparative perspective. **Comparative Education**. v. 38, n. 2, p. 133-135. 2002.

_____. Comparative education for the 21st century. **Comparative Education**, v. 36, n.3, p. 357-371. 2002.

CÚPULA DAS AMÉRICAS 2. **Plano de ação para educação dos países participantes da reunião de ministros de educação da II Cúpula das Américas**, Brasília, jul. 1988.

DÍAZ, J. A. TIMSS y PISA: dos proyectos internacionales de evaluación del aprendizaje escolar en ciencias. **Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias**. v. 2, n. 3, p. 282-301. 2005.

FILHO, R. L.; MONARCHA, C. **Educação Comparada**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação e Cultura, 2004.

GOERGEN. P. L. Educação comparada: uma disciplina atual ou obsoleta? **Pro-Posições**, Campinas, v.2, n.3, p. 5-19. 1991.

MASHAL, Y. T.; NÓVOA, A. Comparative research in education: a mode of governance or a historical journey? **Comparative Education**, v. 39, n. 4, p. 423-438, nov. 2003.

OECD. **Classifying educational programmes**: manual for ISCED 97 implementation in OECD countries, Paris: [s.n.], 1997.

_____. **Knowledge and skills for life**: First Results from PISA 2000 – Programme for International Student Assessment. Paris: [s.n.], 2001.

PROGRAMA DE PROMOÇÃO DA REFORMA EDUCATIVA NA AMÉRICA LATINA E CARIBE. **Ficando para trás**: um boletim da educação na América Latina, Brasil, set. 2001. Disponível em Internet: <http://www.preal.org.br/>. Acesso em: 16 mai. 2006.

PROGRAMA DE PROMOÇÃO DA REFORMA EDUCATIVA NA AMÉRICA LATINA E CARIBE. **Quantidade sem qualidade**: um boletim da educação na América Latina, Brasil, 2006.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n.115, p. 26-65, mar de 2002.

SCHMIDT, H. W. et al. **Why schools matter**: a cross-national comparasion of curriculum and Learning. 2001.

STROMQUIST, N. **Compare**: a journal of comparative education, v.30, n. 3, p. 261-264. 2000.

ZIBAS, D. Reform of mid level teching in Chile: showcase for Latin América? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p.233-262, mar. 2002.

JOSÉ ROBERTO RUS PEREZ

Professor da Faculdade de Educação da Unicamp;
Membro do Laplane - Laboratório de Políticas Públicas e
Planejamento Educacional /FE/Unicamp. Coordenador do
Núcleo de Estudos de Políticas Públicas – NEPP
E-mail: rusperez@nepp.unicamp.br

ERIC FERDINANDO PASSONE

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação da
Faculdade de Educação da Unicamp/2007; Pesquisador do
Laplane – Laboratório de Políticas Públicas e
Planejamento Educacional /FE/Unicamp.
E-mail: ericpassone@yahoo.com.br
