



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

13170 - Painel Temático - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

Painel Temático

**AS RECOMENDAÇÕES DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS PARA AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA NA AMÉRICA LATINA**

Fabiano Antonio dos Santos - UFMS - PPGE CPAN - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Fabiano Antonio dos Santos - UFMS - PPGE CPAN - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Isaura Monica Souza Zanardini - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

Tomás Sanchez Amaya - Universidade Distrital Francisco José de Caldas

Agência e/ou Instituição Financiadora: CNPq

**AS RECOMENDAÇÕES DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS PARA AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA NA AMÉRICA LATINA**

Fabiano Antonio dos Santos

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Isaura Monica Souza Zanardini

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste

Tomás Sánchez Amaya

Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Udistrital

**Coordenador do Painel:** Fabiano Antonio dos Santos - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

O presente painel tem o objetivo de apresentar resultados de uma investigação internacional, realizada por 9 instituições de ensino superior em 5 países (Brasil, Argentina, Chile, Colômbia e México). Pretende-se, portanto, apresentar as principais recomendações sobre avaliação (e a associação observada com os conceitos de qualidade da educação e aprendizagem) contidas em documentos produzidos por Banco Mundial, Unesco e OCDE para a América Latina, produzidos entre 1990 e 2019. No primeiro resumo, intitulado “Aspectos teórico/metodológicos para seleção e análise de documentos sobre avaliação externa: alcances e repercussões para a América Latina” discute-se a importância e desafios metodológicos que uma pesquisa em rede apresenta para realizar o levantamento, tratamento e análise de documentos. Duas convicções orientaram o trabalho metodológico apresentado neste resumo: a seleção de documentos não poderia se pautar em experiências individuais dos pesquisadores; e a decisão sobre tal seleção deveria ser tomada partindo de critérios de objetividade e criticidade. O resultado desta etapa metodológica foi a definição de 31 documentos para análise e 3 organismos internacionais considerados mais influentes na América Latina (Banco Mundial, Unesco e OCDE). No segundo resumo, intitulado “Discursos y prácticas sobre evaluación en las políticas de organismos multilaterales para América Latina” são apresentadas as análises realizadas sobre o conceito de avaliação”, demonstrando sua associação com discursos de institucionalização desta prática, e a tentativa de instauração de uma cultura avaliativa nos sistemas educacionais da região, cuja finalidade é a estandardização dos fins e desempenhos educacionais mediante estratégia de responsabilização da gestão escolar. O resumo apresenta, por fim, como a avaliação vai se configurando em mecanismo de regulação e comparação. O terceiro resumo intitulado “Qualidade da Educação Básica: recomendações do Banco Mundial, UNESCO e OCDE para a América Latina” apresenta como o conceito de qualidade é associado ao de avaliação, indicando a tentativa de formação de consensos sociais sobre uma suposta inevitabilidade da implementação de políticas de avaliação para a melhoria da qualidade da educação na América Latina.

**Palavras-chave:** Avaliação externa; Qualidade da educação; Organismos Internacionais; América Latina.

## Aspectos teórico/metodológicos para seleção e análise de documentos sobre avaliação externa: alcances e repercussões para a América Latina

Fabiano Antonio dos Santos

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

### Introdução

Os Organismos Internacionais (OI) exercem papel preponderante na recomendação de políticas e práticas sobre educação, tornando-se verdadeiros prepostos entre os interesses econômicos e as mudanças promovidas no campo educacional. Um dos temas recorrentes nestas recomendações são as avaliações externas, que assumem protagonismo justamente por sua capacidade de provocar mudanças na racionalidade da gestão e organização do trabalho pedagógico exercido nas escolas, alterando, inclusive, os fundamentos teóricos que orientam o processo de ensino e aprendizagem. Assumir um olhar crítico sobre o papel destes OI, passa, dentre tantos caminhos, pela análise destas recomendações e seus impactos causados nos sistemas de ensino. Portanto, uma visão ampla destas intervenções é urgente e, por isso, assumimos o chamado de autores como Sellar e Lingard (2013) e Ball (2012) pela necessidade de irmos além de uma visão nacional, assumindo uma nova escala dos processos de política que, desde a globalização e mundialização do capital, complexificam suas trajetórias, inserindo interações igualmente complexas e dialéticas entre os atores no nível da prática e aqueles ao nível de recomendações e elaboração das políticas.

Este texto tem o objetivo de apresentar, a partir dos resultados da pesquisa intitulada “Trajetórias desde o global ao local em políticas de avaliação educacional na América Latina: um estudo internacional em rede”, as possibilidades metodológicas do trabalho com documentos, considerando o contexto em que são produzidos e disseminados (no caso da pesquisa em tela, um contexto amplo e complexo como é o da América Latina). Não se trata, portanto, simplesmente da análise do conteúdo destes documentos, mas de sua confrontação com a realidade que os produzem e os ressignificam. Como nos alertam Shiroma et al. (2005), vai se produzindo, por meio da profusão de documentos, uma “hegemonia discursiva” que visa colonizar o discurso hegemônico sobre educação e uma aparente demanda imprescindível por mudanças, impostas pela realidade contemporânea.

Os resultados da análise destes documentos indicam que o trabalho desta natureza requer, ao mesmo tempo, rigorosidade no tratamento dos dados e criticidade para relacioná-los à realidade que os produzem e os ressignificam. Foi possível, ainda, estabelecer os Organismos Internacionais mais influentes na recomendação de políticas de avaliação externa para a América Latina, bem como revelar as principais orientações contidas nos documentos.

### **Definindo os Organismos Internacionais mais influentes e selecionando os documentos**

Esta etapa da pesquisa contou com a participação de pesquisadores de nove Universidades de diferentes países e regiões da América Latina (participaram Universidades da Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e México). Esta multiplicidade de países e Universidades, por si, torna-se, ao mesmo tempo, um desafio e uma grande possibilidade de ampliar as análises sobre avaliação para a região, uma vez que conta com o olhar multicultural necessário para compreender as diferenças e semelhanças existentes entre os

países, possibilitando, assim, a constante (re)conceptualização metodológica sobre os processos de construção da política educacional, analisando-as desde uma visão de mobilidade transnacional, de interações no espaço da política criando uma contra-hegemonia discursiva sobre o tema da avaliação.

As definições sobre os Organismos Internacionais mais influentes e os documentos mais relevantes sobre avaliação partiram de duas convicções: a primeira indicava que qualquer escolha não poderia se pautar em experiências individuais dos pesquisadores; a segunda, como consequência da primeira, indicava que qualquer decisão deveria ser tomada partindo de critérios de objetividade e criticidade. Estas convicções nos permitiram adotar a seguinte estratégia metodológica: 1) elaboramos uma lista de documentos que imaginávamos ser influentes na definição de políticas de avaliação para a América Latina; 2) com essa lista, definimos critérios de inclusão e exclusão e passamos a realizar buscas na internet usando estes critérios como orientadores.

O uso de ferramentas de busca na internet tem se tornado mais frequente no trabalho de análise de documentos. Para Ball (2012) e Grimaldi e Barzanò (2016), estas ferramentas têm se mostrado como técnicas relevantes na busca e reconstrução de redes, que consideram o alcance de diversos atores e organizações, portanto mais que uma ferramenta de busca, mostram-se como espaços de interação. Considerando os documentos como veículos poderosos de recomendações e práticas, compreendê-los inseridos nestes espaços de interação foi importante para perceber a multiplicidade de atores que se envolvem em sua elaboração, disseminação e implementação. Os critérios, utilizados para inclusão/exclusão do documento, considerou, portanto, a multiplicidade destes espaços de interação e os atores que atuam nestes espaços. Para efeitos metodológicos, considerou-se as citações contidas nas cinco primeiras páginas de ocorrência do documento na internet:

1) Site do próprio Organismo Internacional: consideramos o número de vezes em que o documento apareceu citado no site do Organismo Internacional responsável por sua produção;

2) Sites de agências/institutos de avaliação/medição: observamos o número de vezes em que o documento é citado em sites de agências e institutos de avaliação;

3) Países das agências e quantidade de menções por país: procurando identificar a nacionalidade das agências que mais citaram o documento, conseqüentemente a influência destes naqueles países, anotamos, ao lado de cada agência identificada, o país a que pertencia;

4) Sites governamentais: procurando identificar a penetração dos documentos nos países, consideramos na busca a frequência com que os documentos eram citados nos sites governamentais (consideramos apenas sites com extensão “.gov” ou similares);

5) Países dos sites governamentais: assim como fizemos no critério 3, com objetivo de identificar a ocorrência dos documentos por países, anotamos, ao lado de cada site governamental, o país a que pertencia.

6) Sites acadêmicos/universitários: procurando identificar a penetração destes documentos na academia, consideramos a ocorrência de documentos em sites de universidades ou instituições similares;

7) Países dos sites acadêmicos: com objetivo de mapear a ocorrência destes documentos citados nos sites acadêmicos, nos interessava mensurar os países a que estas instituições pertenciam;

8) Citações em periódicos: com o mesmo objetivo do critério seis, nosso objetivo era verificar a penetração dos documentos no campo acadêmico/científico;

9) Citações em livros e sites de comercialização/difusão de livros, artigos e documentos: consideramos, para este critério, sites como google books, scielo, researchgate, idem aos objetivos 6 e 7;

10) Citações em periódicos: mesmo considerando o critério anterior, achamos necessária a inclusão de um critério para as citações em sites de periódicos dada a importância que estes assumem na difusão de conhecimentos em todo o mundo. Identificamos a quantidade de citações dos documentos em revistas acadêmicas, fossem elas realizadas em um artigo, ou mesmo a publicação do documento como forma de artigo científico.

11) Sites de plataformas de indexação: continuando a mapear a penetração dos documentos no campo acadêmico, definimos que realizaríamos a busca considerando aparições em sites de indexadores de revistas como scopus, scielo, web of Science, redalyc.

12) Sites de outros OI: também nos interessava observar se outros Organismos Internacionais citavam o documento, o que demonstraria sua importância em termos globais. Neste critério, também computamos o número de vezes que o documento era citado por outro OI e os países a que os Organismos Internacionais pertenciam.

13) Outros: neste critério incluímos todas as citações do documento que não se enquadravam nos critérios descritos acima.

Estes critérios deram lugar à uma tabela que cada pesquisador tinha no momento de realizar a busca dos documentos. Ao final desta busca, trinta e um documentos foram selecionados a partir de critérios complementares: a) para os critérios de ocorrências em sites governamentais, o documento foi incluído quando aparecia em mais de um país; b) foram incluídos documentos que eram citados por agências de avaliação latino-americanas; c) foram incluídos documentos com mais de uma ocorrência em sites universitários; d) foram incluídos documentos com ocorrência superior a cinco citações em sites de periódicos, de indexadores e sites acadêmicos; e) foram incluídos documentos com ocorrência maior que uma citação em sites de outros organismos internacionais; f) foram incluídos documentos que estivessem compreendidos no recorte temporal selecionado (1990-2019).

Ao definirmos os documentos, chegamos aos Organismos Internacionais mais influentes, considerando sua presença constante na análise. Foram presentes, em todos os critérios de seleção dos documentos, a Unesco, o Banco Mundial e a OCDE. Neste momento, foram excluídos da lista documentos que não pertenciam a estes organismos.

Shiroma et al. (2005) indicam que documentos devem ser lidos “com e contra outros, ou seja, compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos” (p.432) Considerando que os documentos são fundamentais na recomendação de políticas, passamos a realizar suas análises tendo sempre em conta que, ao compreender suas recomendações, estávamos, também, observando possíveis impactos causados sobre a prática escolar.

## **Resultados e discussão**

A análise dos documentos foi realizada com base na Teoria Fundamentada de Corbin e Strauss (2008). Trabalhando com esta proposta, iniciamos as análises tomando o conceito de codificação desenvolvido pelos autores para nos orientar. Segundo os autores, na codificação

aberta o pesquisador analisa os documentos com a preocupação de gerar categorias que sintetizem os principais “achados”, determinando suas inúmeras variações. Já na codificação axial, as categorias desenvolvidas na codificação aberta são sistematicamente desenvolvidas e associadas a subcategorias (trata-se de um exercício de síntese e aproximações). Na codificação seletiva, essas subcategorias são novamente associadas para desenvolver um esquema teórico maior, assumindo a forma de teoria. Os autores destacam que as categorias que compõem a codificação seletiva podem, também, ser definidas *a priori*, justamente por se tratar de constructos teóricos. Nesta segunda possibilidade, o caminho é associar as etapas de codificação aberta e axial às categorias seletivas. Considerando que estas categorias seletivas assumem forma de teoria, a definição, *a priori*, das 3 categorias que orientaram os trabalhos analíticos dos documentos foram: avaliação, qualidade e aprendizagem. Estas categorias nos permitiram compreender os rumos e recomendações dos organismos internacionais para as políticas de avaliação na América Latina.

Com a avaliação se tornando uma das políticas centrais dos sistemas de ensino, passa-se a justificar sua importância em mensurar a qualidade do ensino e da aprendizagem oferecida. Associa-se avaliação com qualidade e aprendizagem e, por estes motivos, consideramos estas três categorias seletivas para compreender os rumos da avaliação nos documentos produzidos pelos Organismos Internacionais mais influentes na América Latina.

O resultado deste trabalho de codificação pode ser observado a seguir: foram 52 categorias abertas, que se repetiram nas diferentes análises por 3778 vezes; no trabalho de reagrupamento em subcategorias, a codificação axial resultou em 15 subcategorias que foram associadas às categorias seletivas Avaliação, Qualidade e Aprendizagem.

As 15 categorias, resultantes da codificação axial, foram: “Formas, estilos, práticas e comparações nacionais e internacionais em avaliação” (916 ocorrências); “Universalização educativa com equidade e inclusão” (562 ocorrências); “Melhoramento da qualidade da educação” (328 ocorrências); “Teoria avaliativa” (312 ocorrências); “Formação para o trabalho e mercado laboral” (289 ocorrências); “Investimento em Educação” (238 ocorrências); “Políticas educativas e aspectos curriculares” (233 ocorrências); “Formação, carreira e desempenho docente” (229 ocorrências); “Modelos educativos e de aprendizagem” (186 ocorrências); “Importância da educação e dos conteúdos de ensino” (121 ocorrências); “Reformas dos sistemas educativos” (94 ocorrências); “Programas educativos e sociais” (89 ocorrências); “Papéis e responsabilidades dos agentes educativos” (78 ocorrências); “Articulação entre setores público e privado da educação” (58 ocorrências); “Intervenção, incidência de Organismos Multilaterais e Internacionais” (45 ocorrências).

Estas 15 categorias nos permitiram traçar aproximações com as sub-categorias definidas na fase de codificação aberta, oferecendo um panorama amplo sobre o tratamento da avaliação nos documentos analisados. Tomando como exemplo a categoria com maior número de ocorrências, “Formas, estilos, práticas e comparações nacionais e internacionais em avaliação”, observamos que os documentos usam, com grande frequência, os chamados casos de sucesso, citando países e sistemas de ensino que adotaram avaliações e “melhoraram” a qualidade do ensino e aprendizagem. Também usam da estratégia de realizar comparações internacionais para recomendar ações de regulação dos sistemas de ensino que ainda não adotaram políticas de avaliação sistemáticas. Nesta categoria, o uso de índices de sucesso que as avaliações alcançaram serviu para propor novas formas, estilos e práticas em avaliação, tomando como referência supostas “boas práticas” já consolidadas em outros países (em sua maioria países fora da América Latina).

## **Considerações finais**

De acordo com Ball (1994), os documentos orientadores de políticas não possuem finalidades em si mesmos. Em outras palavras, não se encerram em seus significados, são, muitas vezes, evasivos e pouco elucidativos quanto aos conceitos que tratam. A análise dos documentos realizada neste trabalho demonstra justamente isso: não foi possível identificar sequer uma vez a definição clara do que se entendia sobre avaliação, qualidade e aprendizagem. Muito menos, por certo, identificamos explicações justificando teoricamente a associação entre a avaliação, qualidade e aprendizagem. A falta de definições é proposital, permite interpretações diversas, “disrupturas” entre a leitura, interpretação e (re)significação que, em nosso trabalho, levam à formação de consensos sociais, de uma certa inevitabilidade da assunção de políticas de avaliação. O uso recorrente de casos de sucesso, de comparações entre sistemas de ensino para justificar a importância, quase inevitabilidade, das mudanças demonstra o *modus operandi* dos OI estudados para recomendar políticas e práticas em avaliação.

Do ponto de vista metodológico, este trabalho pretendeu colaborar com o avanço de estudos que adotam análise de documentos, apresentando, de forma detalhada, os procedimentos metodológicos adotados. Pesquisas em redes são desafiadoras pela diversidade institucional, cultural, conferindo olhares distintos aos problemas. O desafio, que tentamos apresentar neste trabalho, foi aproveitar essas diversidades para organizar a operacionalização da pesquisa tendo como princípio a rigorosidade metodológica que permitisse a conversão destes diferentes olhares.

## Referências

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2ª. ed. Trad. Luciane de Oliveira Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, dez. 2005. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-54732005000200009&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732005000200009&lng=pt&nrm=iso)

BALL, Stephen J. The policy processes and the processes of policy. In: BOWE, R., BALL, S., GOLD, A. (orgs.). **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. London/New York: Routledge, p. 6-23, 1992.

BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and poststructural approach**. Buckingham: Open University, 1994.

GRIMALDI, Emiliano; BARZANÒ, Giovanna. Discourses of merit: the hot potato of teacher evaluation in Italy. In. BALL, Stephen J. **Michel Foucault and education policy analysis**. Oxford: Routledge, 2016.

SELLAR, Sam; LINGARD, Bob. The OECD and Global Governance in Education. **Journal of education policy**, v. 28, n. 05, p. 710-725, 2013. Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=EJ1021590>



## Discursos y prácticas sobre evaluación en las políticas de organismos multilaterales para América Latina

Tomás Sánchez Amaya

Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá-Colombia)

### Introducción

Esta ponencia muestra algunos resultados referidos a los discursos y las prácticas evaluativas, identificadas en la masa documental objeto de análisis en el marco del desarrollo de la pesquisa “Trajetórias desde o global ao local em políticas de avaliação educacional na América Latina: um estudo internacional em rede”, estudio de corte documental que buscó mapear y analizar las trayectorias que se han dado entre lo global —regulaciones (recomendaciones y direccionamientos) emanados de diversas Organizaciones Multilaterales: Banco Mundial (BM), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe (Orealc)— y lo local, particularmente en las políticas educativas de algunos países de América Latina (Brasil, Chile, Colombia, México y Argentina).

Esta propuesta problematiza acerca de los discursos institucionalizados acerca de la evaluación educativa y sus formas de proceder que, en la práctica, hace presa de los sujetos, las instituciones y los sistemas educativos. La pesquisa hizo uso de la teoría fundamentada (STRAUSS Y CORBIN, 2002) que, a través de las diversas formas de codificación, permitió asistir a la emergencia de los conceptos para luego organizar categorías de análisis (emergentes de las fuentes mismas) y, finalmente consolidar la teoría acerca de un objeto de indagación determinado.

### Metodología

Como resultado del trabajo metodológico descrito en la primera parte (del panel), tras la determinación de las fuentes documentales, el equipo de investigación procedió al análisis de los documentos, mediante la aplicación de la referida teoría fundamentada, a través de los diferentes tipos de codificación.

En relación con el objeto de este análisis: *la evaluación, sus discursos y sus prácticas*, como resultado de la codificación abierta se develó un conjunto de conceptos (modalidades enunciativas) como: *Formas, prácticas de evaluación; Logros, resultados de aprendizaje; Evaluaciones nacionales, regionales e internacionales a gran escala; Comparaciones internacionales; Sistemas nacionales e internacionales de evaluación; Índices e indicadores nacionales, regionales e internacionales; Investigación evaluativa y, Metaevaluación*, categorías emergentes que agrupamos (codificación axial) con la categoría *prácticas evaluativas*, para un total de 916 modalidades de decir, enunciar, nombrar o referir formas de concreción de la evaluación. Por el lado de los discursos emergieron diversos conceptos, caracterizaciones, enfoques, perspectivas, contenidos, propósitos, fines, usos (312 repeticiones), que agrupamos bajo el nombre de *teoría evaluativa* (cf. Tabla 1).

Con estos insumos y, correlacionada la codificación axial con la codificación selectiva (referida atrás) se procedió a la consolidación de la teoría y a la elaboración de los productos finales, de lo cual, estas presentaciones constituyen solo una sucinta muestra.

*Tabla 1 Resultados codificaciones abierta y axial sobre el objeto evaluación*

Codificación Axial (Repetencias)	Codificación abierta	Subtotal	Total
Prácticas evaluativas	Formas, prácticas de evaluación	328	916
	Logros, resultados de aprendizaje	256	
	Evaluaciones nacionales, regionales e internacionales a gran escala	151	
	Comparaciones internacionales	62	
	Sistemas nacionales e internacionales de evaluación	61	
	Índices e indicadores nacionales, regionales e internacionales	28	
	Investigación evaluativa	15	
	Metaevaluación	15	
Teoría evaluativa	Conceptos, características, modelos, enfoques, perspectivas, contenidos, objetivos, propósitos, fines, usos...	312	312

Fuente: elaboración propia a partir de las codificaciones abierta y axial (Teoría Fundamentada).

## Resultados y discusión

### Discursos y prácticas de evaluación

Entendemos por discursos evaluativos a las múltiples formas de denominar, de nombrar, de definir, de conceptualiza, de teorizar la evaluación y que yacen dispersas a través de diferentes piezas documentales (teóricas, prescriptivas), que se han instalado a en las sociedades y que permean, de diversos modos, las políticas de los sistemas educativos nacionales e internacionales. De otro lado, comprendemos las prácticas (evaluativas) como las formas a través de las cuales la evaluación opera al interior de los sistemas e instituciones educativas.

### Discursos sobre la evaluación

Los documentos analizados dejan ver una pluralidad de conceptualizaciones acerca de la evaluación, cuyos rasgos característicos (particularmente de la evaluación en el aula) la ubican en el ámbito de lo pedagógico, de lo formativo, de lo procesual, de lo valorativo; de ello dan cuenta, por ejemplo, las definiciones recogidas por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación-Llece (2005), a partir de un análisis curricular por áreas (en 17 países de América Latina). En tal análisis se concibe la evaluación como: “una parte natural del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 34); el medio para determinar el avance de los estudiantes respecto de los objetivos propuestos y para la implementación de estrategias pedagógicas e instrumentos de mejora (p. 35) un proceso permanente y continuo que echa mano de una diversidad de estrategias e instrumentos (p. 128). Arancibia (1997), por su parte, refiere a la importancia de la evaluación en tanto herramienta que permite, dentro de un proceso formativo, el acopio de información para su respectivo análisis e interpretación, considerando el curso de las acciones.

Allende las concepciones de evaluación áulica, los organismos multilaterales llaman la atención a cerca de la necesidad de implementar sistemas de examinación estandarizados y masificados a través de los cuales se puedan realizar comparaciones entre países (y al interior de los sistemas educativos mismos), en la perspectiva de tomar decisiones e implementar

estrategias de mejoramiento, en consideración a los resultados obtenidos. Así, las comparaciones en materia de evaluación se realizan mediante: exámenes centralizados, exámenes masificados nacionales e internacionales, pruebas censales y globales, evaluaciones de impacto, evaluaciones comparadas, pruebas estandarizadas (nacionales e internacionales), evaluaciones a gran escala (Cf. BANCO MUNDIAL, 1996; 2011; OCDE, 2002; UNESCO, 2015; LLECE, 2005; OREALC, 2013a; 2013b).

A la perspectiva formativa de la evaluación, los documentos analizados, adicionan un plexo axiológico que la deberían caracterizar: ha de ser flexible, abierta; que analice en forma global el objeto valorado; que sea una guía para la orientación del aprendizaje; que sea tanto procesual como final o sumativa, pero que ponga énfasis en el proceso formativo; que se centre más en la valoración de los logros y desempeños que en los contenidos; que sea significativa, formativa, continua, sistemática; que se centre en la recolección de información necesaria sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje que tienen lugar en el aula y por fuera de ella; que sea más una reflexión que un instrumento de medición; que deje de ser una estrategia de etiquetamiento de los individuos; que considere las formas de actuación y las actitudes de los evaluandos, por lo cual se habrá de evaluar continuamente los comportamientos, las actitudes, los intereses; que incluya dimensiones como la comunicación, la capacidad para aplicar conocimientos, para interpretar, para plantear y resolver problemas, para participación en tareas colectivas (LLECE, 2005).

### **Las prácticas evaluativas institucionalizadas**

La masa documental analizada hace referencia a una variedad de objetos, perspectivas, modelos, estrategias, instrumentos, acciones, sujetos, relaciones..., a través de los cuales, la evaluación se pone en escena en el ámbito educativo. Así como los discursos enuncian conceptualizaciones, caracterizaciones, finalidades, modalidades, temporalidades... de la evaluación, en la práctica se hacen evidentes esas formulaciones, a través de una vasta red de formas e instrumentos a través de los cuales, en la denominada cultura de la evaluación opera sobre los agentes educativos y en los diversos ámbitos, instancias e instituciones de la educación.

**Las prácticas evaluativas y los agentes educativos.** Estudiantes, profesores, personal administrativo y directivo, son expuestos de manera permanente a prácticas evaluativas, a través de las cuales se busca determinar resultados de aprendizaje, niveles e índices de rendimiento y desempeño, adquisición de conocimientos (de destrezas, de habilidades, de competencias, de logros), la identificación de conductas o comportamientos correlativos a los procesos formativos; valoración del desempeño y de la gestión (académico-administrativa), reconocimiento de la productividad académica, identificación de los niveles de formación, formas de entretrejer relaciones de poder y de saber. Algunas de las prácticas evaluativas específicas identificadas en los documentos y que se aplican a los diferentes agentes educativos, son:

- **Estudiantes:** pruebas estandarizadas; exámenes de ingreso a los diferentes niveles de la educación; logros de objetivos y de resultados; resultados de escolarización; evaluaciones internacionales —PISA, TIMSS, AHELO, PERCE, SERCE, TERCE—; evaluaciones de habilidades, capacidades y competencias; evaluaciones estandarizadas; pruebas nacionales e internacionales de tipo comparativo; prácticas empresariales como una parte integral de la formación profesional; seguimiento de los resultados en el mercado laboral; pruebas específicas como el Certificado de Educación Secundaria del Caribe.
- **Docentes y personal directivo:** pago por desempeño o por mérito; reconocimiento del

desarrollo profesional docente; comprobación de indicadores de desempeño, de resultados y de impacto; rendición de cuentas; supervisión del desempeño; promoción de incentivos personales y profesionales; dispositivos de compensación a la productividad; prescripciones contenidas en los estatutos docentes; mecanismos y procedimientos de ingreso a la institución y a los diferentes niveles de la carrera docente; valoración del desempeño en las funciones misionales de las IES; procesos de formación permanente, continuada y posgradual, etc.

**Instituciones, currículos, programas.** También, son visibles en los discursos analizados, diversas prácticas evaluativas que permean a las instituciones y sus propias organizaciones internas, por cuanto todas ellas se hallan en constante búsqueda de reconocimiento a través de certificaciones (nacionales e internacionales). Algunas de las prácticas descritas en los documentos analizados, son: establecimiento de estándares mínimos para la organización (creación) de instituciones y de programas académicos; sistemas de acreditación de programas y de instituciones; sistemas y mecanismos de aseguramiento de la calidad; formas de evaluación comparada entre instituciones homólogas de carácter nacional o internacional; pruebas estandarizadas internas y externas; sistemas de rendición de cuentas y de responsabilidad social (accountability); evaluación de los impactos de programas académicos e instituciones; participación en pruebas estandarizadas y a gran escala de orden (en la perspectiva de obtención de ránkines); evaluación de indicadores de desempeño y de resultados y de impacto; exámenes cuantitativos sobre la gestión de las instituciones; sistemas externos de inspección y vigilancia; estandarización y evaluación por competencias, logros (indicadores) y resultados de aprendizaje; autoevaluación y acreditación de la calidad; evaluación externa por pares académicos; análisis de los informes de evaluación externa; seguimiento de los resultados en el mercado laboral; evaluación del valor agregado; evaluación de criterios y procesos de admisión en las instituciones educativas; estandarización de procesos y criterios para las universidades públicas.

**Sistemas educativos.** Finalmente, se identifican diversas prácticas evaluativas que buscan mostrar los resultados de los sistemas educativos a través de: las puntuaciones obtenidas en evaluaciones estandarizadas masificadas internas y externa, las comparaciones nacionales e internacionales, las pruebas censales, las evaluaciones a gran escala, etc. Otras formas específicas de evaluación identificadas para estos ámbitos educativos son: la implementación de una cultura evaluativa como estrategia de gobernanza; diversas formas de evaluación comparada; participaciones nacionales en diversas pruebas estandarizadas; adopción de sistemas de rendición de cuentas y de responsabilidad social (accountability); implementación de sistemas de aseguramiento de la calidad; evaluación de los propios sistemas educativos (metaevaluación); implementación de indicadores de desempeño, de resultados y de impacto; implementación de indicadores cuantitativos de evaluación de la gestión; implementación de sistemas nacionales de evaluación de competencias (laborales); implementación de estrategias de seguimiento de los resultados en el mercado laboral; estimación del aprendizaje de los estudiantes en su proceso formativo, etc.

## **Consideraciones finales**

Son múltiples los objetos hacia los que se dirige la acción evaluativa, a saber: contenidos curriculares; resultados del aprendizaje de los estudiantes; conocimientos, habilidades y competencias adquiridas; niveles de desempeños logrados por los estudiantes y los docentes; prácticas pedagógicas; proyectos pedagógicos de aula e instituciones; instituciones educativas; todo el quehacer de los sujetos que integran las comunidades académicas; programas curriculares y académicos; sistemas educativos (nacionales e

internacionales) individualmente y en su conjunto, a través de estudios comparados; calidad de los currículos, programas académicos e instituciones; políticas educativas; locaciones físicas; recursos (educativos, didácticos, tecnológicos...); sistemas evaluativos nacionales, etc. (LLECE, 2005; OREALC-UNESCO, 2007; 2013).

Diversas son también las motivaciones que se esgrimen al momento de poner en escena la evaluación, en tanto que: es instrumento valioso para la planeación, la medición, el seguimiento, el control y la mejora de la educación; permite recopilar información suficiente y necesaria para la transformación social a través del mejoramiento de la educación; permite evaluar la enseñanza y usar los resultados para el mejoramiento de la educación; es parte integral del proceso educativo; comporta una dimensión pedagógica; permiten la comprensión y el conocimiento de los sistemas educativos, con lo cual es posible su transformación y reforma; posibilita la realización de comparaciones al interior de los sistemas educativos y con los de otros países del mundo, etc. Pese a estas declaraciones (valorativas), no deja de identificarse una perspectiva utilitarista y de control respecto del uso de la evaluación y sus resultados puesto que han de servir para “vigilar los avances hacia la consecución de las metas educacionales nacionales, evaluar la eficacia y la eficiencia de políticas y programas determinados, responsabilizar a las escuelas del rendimiento de los alumnos, seleccionar a los estudiantes y otorgarles certificados, y proporcionar información a los profesores acerca de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes considerados individualmente” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 112).

Las practicas evaluativas descritas —que operan sobre los sistemas educativos y sus instancias anexas y correlativas— permiten colegir que la evaluación operó una instalación como cultura, que hace presa de todo (instituciones, niveles, modalidades y formas educativas) y de todos (los sujetos que intervienen en la acción educativa); en todas partes; de manera permanente; con una pluralidad de fines, todo lo cual nos permite afirmar como sostiene Remolina Caviedes, que: “El interés de estandarizar los fines y desempeños educacionales mediante estrategias de responsabilidad y gestión se ha convertido en una práctica internacional que apela a la evaluación como mecanismo de regulación y comparación. De manera que la práctica evaluadora se manifiesta como táctica útil para disimular contradicciones socioeconómicas” (2018, p. 21).

## Referencias

ARANCIBIA, V. **Los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación**. Santiago de Chile: Llece-Unesco, 1997.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**: Examen del banco Mundial. Washington D. C.: Banco Mundial, 1996.

\_\_\_\_\_. **Aprendizaje para todos**: Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo. Resumen ejecutivo. Washington D. C.: [s.n.].

LABORATORIO LATINOAMERICANO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN-LLECE. **Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) –2004-2007–**. Análisis curricular. Santiago de Chile, Llece-Unesco, 2005.

OREALC/UNESCO. **Educación de calidad para todos**: Un asunto de derechos humanos. Santiago de Chile: Orealc-Unesco, 2007.

\_\_\_\_\_. **Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo TERCE**: Análisis curricular.

Santiago de Chile: Orealc-Unesco, 2013.

OREALC/ UNESCO. **Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015**. Santiago de Chile: [s.n.].

UNESCO. **La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos**. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. París: Unesco, 2015.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS-OCDE. **Conocimientos y aptitudes para la vida**. México: Santillana. Aula XXI, 2002.

REMOLINA CAVIEDES, J. F. El Banco Mundial y la política educativa para Colombia y Brasil. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, v. 48, n. 1, p. 53-72, 2018.

STRAUSS, A. Y CORBIN, J. **Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada**. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2002

## **Qualidade da Educação Básica: recomendações do Banco Mundial, UNESCO e OCDE para a América Latina**

Isaura Monica Souza Zanardini

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

### **Introdução**

A preocupação com a qualidade da educação básica tem sido objeto de recomendações de organismos nacionais e internacionais desde os anos 1990 no Brasil e em países da América Latina como pressuposto para superar uma suposta crise de eficiência e eficácia da educação e de incrementar os esforços em aliviar a pobreza e inserir tais países nos rumos da chamada globalização. Esta preocupação com uma determinada qualidade está articulada a um conjunto de reformas da educação e seria viabilizada, dentre outros fatores, por meio da reforma da gestão, do currículo e da política de avaliação em larga escala.

Diante deste quadro, o projeto “Trajetórias desde o global ao local em políticas de avaliação educacional na América Latina: um estudo internacional em rede”, envolvendo pesquisadores do Brasil, Chile, Colômbia, México e Argentina, ao qual este recorte se insere, se propõe a mapear e analisar as trajetórias entre o global e local e usos das políticas de avaliação da qualidade da educação realizadas no Brasil, Chile, Colômbia, México e Argentina, relacionando os objetivos, metodologias e concepções que fundamentam as propostas. Em específico o projeto pretende apreender como os países em questão relacionam avaliação externa e qualidade da educação; compreender como os conceitos de avaliação e qualidade da educação se apresentam nos documentos produzidos pelos Organismos Multilaterais, e são incorporados nas escolas e documentos nacionais dos países envolvidos na pesquisa e destacar os Organismos Multilaterais com maior influência sobre a política de avaliação desses países e suas relações com as recomendações contidas nos documentos nacionais.

Para a exposição deste resumo, priorizamos os resultados da pesquisa já realizada em torno da categoria qualidade da educação, tendo em vista indicar como este conceito se apresenta nos documentos internacionais que são mais evidentes na América Latina e que foram elaborados pelo Banco Mundial, Unesco e OCDE.

### **Metodologia**

A investigação foi realizada por meio de pesquisa documental, que tomou como referência, para orientar a análise dos pesquisadores das diferentes universidades e países, a teoria fundamentada de Straus e Corbin (2002).

O trabalho de codificação realizado, tomando as orientações de Straus e Corbin (2002), nos levou a considerar o conceito de qualidade associado à avaliação e aprendizagem. Estas categorias serviram, como indicam os autores referidos acima, como fator teórico de grande relevância, porque estabelecem fronteiras teóricas importantes de análise. O conceito de qualidade foi associado à 185 excertos do corpus documental, aparecendo ora como conceito isolado, ora vinculado diretamente à avaliação e aprendizagem.

Quando associados às categorias derivadas da codificação axial, ela esteve vinculada a subcategorias como “Acesso, cobertura, inclusão e retenção”; “aspectos curriculares”; “qualidade do ensino e da educação”; “Desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e competências”; “Educação como direito”; “Eficácia docente”; “Eficácia e eficiência na gestão pública educativa”; “Importância da Educação”; “Índice e indicadores nacionais, regionais e internacionais”; “Sucesso e resultado das aprendizagens”; “Universalização da educação”. Estas subcategorias, derivadas da organização da codificação aberta resultou em 15 categorias derivadas da codificação axial. Destas 15 categorias, associou-se a qualidade da educação em 3 categorias: Formas, estilos, práticas e comparações nacionais e internacionais em avaliação”; “Investimento em Educação” e; “Melhoramento da qualidade da educação”.

## **Resultados e discussões**

Como já indicamos na introdução, compreendemos que a preocupação com a qualidade da educação acentua-se no contexto dos anos 1990. A partir desta década, foi produzido um discurso em torno de uma suposta crise de eficiência do Estado, da administração pública e das instituições a ele relacionadas, tendo sido formuladas estratégias para modernizar a administração das instituições públicas, indo desde o currículo até a gestão e avaliação destas instituições.

Foram formuladas e implementadas as políticas de avaliação em larga escala como uma forma de mensurar a qualidade da educação básica com a suposta finalidade de contribuir com a redução da pobreza, reduzindo as desigualdades sociais, contribuindo para os objetivos do desenvolvimento mundial e sustentável, e colocar os países periféricos, como é o caso dos países envolvidos nesta pesquisa, em melhores condições para promover o desenvolvimento econômico e social.

No processo de levantamento de fontes primárias, indicado na seção anterior, constatamos que os organismos que exercem maior influência nos países da América Latina são Banco Mundial, UNESCO e OCDE.

Tais documentos, ao tratarem da educação que deveria ser oferecida nos países da América Latina, fazem referência a necessidade de se ater a qualidade da educação ofertada nas escolas, sempre vinculando-a à urgência de implementar políticas de avaliação.

De um modo geral, nos foi possível constatar que os documentos apontam para uma centralidade da qualidade da educação, indicando que não basta expandir a escolarização, é necessário que os alunos e escolas obtenham melhores resultados, os quais nem sempre dependem de um maior investimento financeiro nas escolas e apresentam críticas aos serviços educacionais públicos, recomendando direta ou indiretamente a inserção do setor privado, parte da sociedade civil e da comunidade na educação, afim de superar a rigidez, inflexibilidade, ineficiência, ineficácia e baixos resultados do sistema público de ensino, que seriam provenientes, em grande medida, da falta de capacidade de gestão.

Em todos os documentos está presente, também, uma relação entre baixa qualidade da educação e formação dos professores, ecoando a ideia de que se os alunos não contarem com o que consideram bons professores nas salas de aula, capazes de criar um ambiente propício à aprendizagem, não haverá melhoria na qualidade dos resultados educacionais.

Os documentos indicam, também, a contribuição que a qualidade da educação pode trazer para o crescimento econômico do país, para a redução da pobreza e elevação do nível de produtividade e prosperidade dos indivíduos, o que justificaria a necessidade de aumento do investimento dos países da América Latina em políticas capazes de elevar os índices educacionais e valorizar, desse modo, o capital humano. Esses investimentos, que não

necessariamente seriam provenientes do Estado, deveriam alcançar além da formação de professores, o incremento das tecnologias da informação e da comunicação, as quais possuem um potencial para melhorar a qualidade do ensino, ampliar as oportunidades de aprendizado e incrementar a gestão dos processos administrativos.

A qualidade necessária à educação, neste contexto, está ligada a formação de habilidades e competências que seriam necessárias para uma melhor qualidade de vida em todas as áreas e adequação à atividade laboral, compreensão essa ligada ao alívio da pobreza e ao alcance das metas contidas nos objetivos de desenvolvimento mundial e sustentável.

A qualidade surge associada, ainda, aos índices nacionais, regionais e internacionais, com clara defesa de que uma educação de qualidade seria aquela que obtivesse os melhores resultados nas avaliações externas. Fortemente marcada nos anos 1990, observamos que a associação da qualidade da educação com a universalização da educação reflete o esforço destes organismos para superar as taxas de analfabetismo que impediriam o desenvolvimento econômico.

### **Considerações finais**

Presente nos principais documentos produzidos pelos Organismos Internacionais a partir dos anos 1990, o conceito de qualidade da educação básica evidencia esforços de associar avaliação com qualidade. Extremamente eficaz na formação de consensos, o uso do conceito de qualidade é capaz de mobilizar até mesmo perspectivas antagônicas sobre o papel da educação, o que justificaria sua ampla associação ao conceito de avaliação. Afinal, em um olhar menos atento, dificilmente seria possível se opor ao discurso de que a implementação de práticas avaliativas teria objetivo de mensurar se a qualidade de ensino tem sido adequada para a formação. Somente aprofundando as análises, como realizamos neste trabalho, é que vamos perceber a intenção de formar consensos, de estabelecer uma escola pautada em habilidades e competências, na responsabilização docente ou na instituição de uma escola baseada em princípios de gestão gerencial (eficiência e eficácia). Resta-nos afirmar, portanto, que a ideia central pautada na defesa da qualidade da educação básica em países da América Latina, presente nas orientações dos Organismos Multilaterais desde os anos de 1990, evidenciada nos documentos elencados pelo presente estudo, objetiva o desenvolvimento de capital humano, o que, segundo indicam os documentos, elevariam os níveis de produtividade e prosperidade, reduzindo supostamente os níveis de pobreza, representa uma continuidade na operacionalização das estratégias de tais Organismos e, deste modo, reproduzem os interesses do capital e a necessária desigualdade entre indivíduos e países inerente à sua reprodução ampliada e combinada.

### **Referências**

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**, examen del Banco Mundial. Banco Mundial. Washington, D.C. 1996

BANCO MUNDIAL. **Aprendizaje Permanente en la Economía Global del conocimiento: Desafíos para los países em desarrollo**. Washington, DC. 2003.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizaje para todos: Invertir en los conocimientos y las**

**capacidades de las personas para fomentar el desarrollo.** Washington D. C. Banco Mundial. 2011.

BANCO MUNDIAL. **Relatório de Desenvolvimento Mundial 2017: Governança e a Lei – visão geral.** 2017

STRAUSS, A. e CORBIN. J. **Bases de la investigación cualitativa.** Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín, Colombia : Editorial Universidad de Antioquia, 2002.

OREALC/ UNESCO. **Las políticas educativas de América Latina y el Caribe,** Santiago: OREALC/UNESCO, LLECE, 2013.

UNESCO/OREALC. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. **Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe,** 2001

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.** UNESCO.

UNESCO. **Los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación,** 1997.

UNESCO. **Alcanzando las metas educativas,** Proyecto de Indicadores Educativos (PRIE). Ago 2003.

UNESCO: **Educación para todos: el imperativo de la calidad;** Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. 2005

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

UNESCO. **Metas Educativas 2021: desafíos e oportunidades – Informes sobre tendencias sociais e educativas na América Latina.** 2010

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.

UNESCO. **Transformando nosso Mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável.** Traduzido do inglês pelo Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio) e revisado pela Coordenadoria-Geral de Desenvolvimento Sustentável (CGDES) do Ministério das Relações Exteriores do Brasil. Brasil, 2016.