

---

## **AMARRAÇÕES ENTRE O CURRÍCULO E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA AMÉRICA LATINA: TRAMAS, EMARANHADOS E DISPUTAS NEOLIBERAIS**

**Juliana Fatima Serraglio Pasini**  0000-0002-7854-4038

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**Juliana Franzi**  0000-0001-5840-9928

Universidade Federal da Integração Latino-americana

**RESUMO:** Esta pesquisa analisa as amarrações entre os temas do currículo e das avaliações externas na América Latina, com foco nos relatórios de *Análisis Curricular Regional Comparativo y Explanativo* (ERCE 2019) nos seguintes países: Argentina, Brasil e Paraguai. Trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica, com prioridade a referenciais teóricos dos países abarcados pela pesquisa. Identifica-se a UNESCO como agente indutor para implantação de ações e reformas educacionais com foco em políticas de resultados, adesão a programas de avaliações externas internacionais e criação de instrumentos nacionais que possam não apenas fornecer dados sobre o sistema educacional, mas favorecer o monitoramento da “qualidade” da educação, mensurada pelo viés das avaliações. Essas, por sua vez, atreladas a um olhar para o currículo padronizado, que desconsidera a pluralidade e a diversidade social e cultural de cada país. Nesse contexto, o Paraguai apresenta contrapontos à padronização, especialmente ao atribuir lugar, em algumas escolas, aos saberes dos povos originários.

**PALAVRAS-CHAVE:** América Latina; Avaliação; Currículo.

## **TIES BETWEEN THE CURRICULUM AND EXTERNAL EVALUATIONS IN LATIN AMERICA: WEBS, TANGLES AND NEOLIBERAL DISPUTES**

**ABSTRACT:** This research analyzes the links between curriculum issues and external assessments in Latin America, focusing on the *Análisis Curricular Regional Comparativo y Explanativo* (ERCE 2019) reports in the following countries: Argentina, Brazil and Paraguay. This is a documentary and bibliographical study, with priority given to theoretical references from the countries covered by the research. UNESCO is identified as an inducing agent for the implementation of educational actions and reforms with a focus on results policies, adherence to international external evaluation programs and the creation of national instruments that can not only provide data on the educational system, but favor the monitoring of the “quality” of education, measured by the bias of the evaluations, which are linked to a look at the standardized curriculum, which disregards the plurality and social and cultural diversity of each country. In this context, Paraguay presents counterpoints to standardization, especially by giving a place, in some schools, to the knowledge of native peoples.

**KEYWORDS:** Assessment; Curriculum; Latin America.



## 1 INTRODUÇÃO

Partindo de estudos já realizados e publicados (Pasini; Franzí, 2024), o presente artigo dá continuidade ao trabalho advindo de reflexões aventadas pelo Congresso Internacional de Estudos sobre Políticas Educacionais e pelo Congresso Internacional de Educação e currículos latino-americanos, ambos vinculados ao projeto de extensão intitulado “Rede de Diálogo: a educação em debate”, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). O estudo já publicado (2024) dedicou-se a investigar o tema do currículo e da avaliação no Brasil, no Chile e na Bolívia. Nos limites deste artigo, tomaremos como objeto de estudo o tema do currículo e da avaliação externa no Brasil, na Argentina e no Paraguai.

O objetivo é analisar as amarrações entre o tema “currículo” e “avaliações externas na América Latina”, com foco nos relatórios de *Análisis Curricular Regional Comparativo y Explicativo* (ERCE 2019) elaborados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em colaboração com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), uma agência das Nações Unidas. Isso se justifica dada a importância que as avaliações ganham a partir da década de 1990, com políticas neoliberais, bem como as reformas educacionais, dada sua centralidade nas políticas de avaliação e currículo como forma de buscar a modernização e a qualificação dos sistemas de ensino. Nesse sentido, utilizaremos como referencial documental os relatórios da UNESCO, intitulados “Análises Curricular Regional Comparativo e Explicativo (ERCE 2019)”, elaborados para cada país latino-americano e publicados em 2019. Além disso, somam-se os relatórios publicados pela UNESCO no período de 1997 a 2019. Para além do já citado, destacam-se: *Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo - Perce*, de 1997, publicado em 1998; de 2005, o *Segundo Estudio Regional Comparativo e Explicativo - 2004-2007: Análisis Curricular*, publicado em 2008; de 2013, o *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo - Terce: Análisis Curricular*, publicado em 2013, *Análisis Curricular Regional Comparativo y Explicativo - Brasil* (ERCE 2019); *Análisis*



*Curricular Regional Compartivo y Explicativo - Argentina (ERCE 2019); e Análisis*

*Curricular Regional Compartivo y Explicativo - Paraguai (ERCE 2019), publicados em 2020.*

Analisar essa série histórica de relatórios nos permite compreender a relação entre currículo e avaliação, e o papel da UNESCO e dos Organismos Internacionais nesse contexto. Tais relatórios de estudos regionais e a análise regional curricular são tomados pelos países latino-americanos como orientadores para implementação de políticas educacionais com objetivo de qualificação e modernização dos sistemas de ensino. Nesse processo, a avaliação assume centralidade, sendo o instrumento mais importante para que os países e sistemas de ensino alcancem essas metas.

Desde a década de 1990, o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) a UNESCO desempenham um importante papel na disseminação de pressupostos neoliberais por meio de pesquisas, documentos e relatórios norteadores para implementar políticas, programas e ações no âmbito da educação. Nesta direção Souza e Esteves (2020) localizam, mais especificamente na segunda metade da década de 1990, um movimento que culminou em reformas de caráter gerencial no campo educacional, ancorando-se, para tanto, na ideologia do “capital humano” e da “pedagogia das competências”, sendo que “tais procedimentos vêm sendo conduzidos por estes organismos internacionais, principalmente nos países da periferia do sistema capitalista, com destaque para os países latino-americanos [...]” (Souza; Esteves, 2020, n.p.).

Quanto ao currículo e às avaliações, a UNESCO, ao longo de quatro décadas, “publicou relatórios educacionais sobre a necessidade de monitorar os resultados de aprendizagem obtidos nas avaliações internacionais: dados publicados anualmente pelo *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)*” (Pasini; Franzi, 2024, p. 3-4) e pelos relatórios do ERCE, com olhar clínico para cada país. Os relatórios do ERCE (2019) estão organizados por eixos. Destacam-se as questões voltadas para o currículo de áreas contempladas pelas avaliações: Linguagem, Matemática e Ciências Naturais. Essas avaliações abarcam



---

três dimensões: disciplinar, pedagógica e avaliativa. O ERCE é constituído por “[...] critérios compartilhados em currículos, textos e enfoques de avaliação na região [...]”, além de promover estudos adicionais visando à integração latino-americana em torno do que saber e do que aprender” (UNESCO, 2008, p. 7, tradução nossa).

Os resultados de aprendizagem e os objetivos são embasados nas avaliações elaboradas pela LLECE, que se constitui em um laboratório: “é uma instância para avaliar, trocar, testar, melhorar, inovar e criar sinergias regionais para a melhoria da aprendizagem, em conjunto com os coordenadores nacionais dos seus Estados Membros”. Ainda é “[...] uma rede internacional de avaliação, e seu principal objetivo é a identificação de padrões de aprendizagem escolar para a região latino-americana, levando em conta os fatores internos e externos à aprendizagem (UNESCO, 1998, p. 14, tradução nossa), além da “[...] análise minuciosa quanto à concordância das metas alcançadas e às ações educativas realizadas em cada país em concordância com a Agenda de Educação 2030, e o alcance das competências para alcançar a cidadania mundial e para o desenvolvimento sustentável, incluindo orientações a partir dos resultados obtidos, com foco na [...] qualidade e eficiência dos sistemas educativos” (UNESCO, 2008, p. 9, tradução nossa).

A primeira realização do ERCE na América Latina foi em 1997, e abarcou 11 países; já em 2006, foram 16 países; no ano de 2013, foi aplicada em 15 países, e em 2019, foi ampliada para 18 países (Brasil, s. d. b.). O ERCE é aplicado nas séries escolares do Ensino Fundamental, na primeira e na segunda etapa. O relatório de 2019 analisou o currículo dos países participantes por meio das avaliações. Com base nos resultados, foram sugeridas mudanças para novas reformas curriculares, a fim de atender às proposições da Agenda 2030, pautadas nas dimensões disciplinar, pedagógica e avaliativa.

No caso brasileiro, foi considerado o currículo vigente até o segundo semestre de 2016, ou seja, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para avaliar o currículo de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais do 1º e 4º anos do Ensino Fundamental, e para as mesmas áreas, contemplando o 3º e 4º ciclos do Ensino



---

Fundamental, consideraram também os PCN de 1998. Na Argentina, as avaliações foram aplicadas para o 3º ano do primeiro ciclo e para o 6º ano do segundo ciclo. Analisaram-se os currículos de Linguagem, Matemática e Ciências Naturais, tendo como referência de análise o currículo de 2015. No Paraguai, avaliou-se o programa de estudo do 3º ano, com base no currículo de 2008, o programa de estudos do 6º ano de castelhano como língua materna e como segunda língua, além de avaliar o programa de estudo do 6º ano de Matemática e Ciências Naturais.

O objetivo do ERCE tem o “propósito de analisar e sistematizar os currículos vigentes dos países da América Latina e Caribe para ter um panorama do que se espera que aprendam os estudantes da região” (ERCE - Paraguai, 2019, p. 5, tradução nossa).

Considerando a importância do ERCE e da UNESCO para a consolidação de um currículo latino-americano com práticas avaliativas periódicas, a fim de acompanhar, mapear e monitorar os avanços quanto à “qualidade” da educação nos países latino-americanos, esse artigo está organizado da seguinte forma: abordaremos o contexto educacional na América Latina, apresentando paradoxos entre a diversidade cultural e a padronização nas avaliações em larga escala; por conseguinte, trataremos brevemente das articulações entre currículo e avaliação no contexto brasileiro; e por fim, exporemos uma análise no contexto da Argentina e do Paraguai, buscando identificar aproximações e distanciamentos com o contexto brasileiro.

Ao trazer a análise comparada desses três países aqui estudados, compreendemos que a educação comparada tem como objetivo “o estudo das problemáticas ou das realidades [...] tendo em conta contextos diferentes para se poder estabelecer o que há de diferente e de semelhante, o que diferencia e aproxima, na tentativa de compreender as razões que determinam as situações encontradas” (Ferreira, 2008, p. 125). Nesta empreitada, consideramos que esse processo pode nos ajudar a compreender não só as fragilidades educacionais nos países estudados, mas também suas potencialidades e resistências perante os preceitos neoliberais.



## **2 IMPLICAÇÕES DA ATUAÇÃO DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS PARA O CURRÍCULO E AVALIAÇÃO EM CONTEXTO NACIONAL**

No Brasil, a atuação dos organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial (BM), por meio da internacionalização de políticas educativas de organismos internacionais como a UNESCO, bem como a OCDE, iniciou-se na década de 1970, mas se concretizou efetivamente na década de 1990 (Fonseca, 1998).

A autora aponta que, na década de 1980, a preocupação com a pobreza deslocou o direcionamento do financiamento da educação para o ensino primário, que passou a ser considerado a prioridade, considerando a necessidade de oferta da escolarização por regiões e locais com crescimento acelerado da população. Essa preocupação está expressa na Constituição Federal de 1988, no art. 208, pela expressão “com prioridade para a população de menor renda”.

A atuação do BM no projeto educacional brasileiro inicia no Brasil, com as primeiras visitas de seus consultores na década de 1930, por intermédio de Anísio Teixeira. Entretanto, as primeiras ações concretas foram realizadas na década de 1980, com o Projeto Piloto Nordeste (coordenado pelo BM), no qual foram realizadas as primeiras experiências com avaliações externas (Freitas, 2007). Logo, o crescimento expansivo e expressivo do BM avançou na década seguinte, em 1990, por sua atuação na organização da Conferência Mundial da Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990, sob a coordenação do BID, do PNUD, da UNICEF e da UNESCO. “[...] O BM declarou-se como principal *sponsor* da Conferência Mundial de Educação para Todos, além de ser colocado como coordenador da cooperação técnica internacional em educação” (Fonseca, 1998). Outra conferência importante citada pela autora é a Conferência de Nova Déli, realizada em 1993, que deu continuidade às propostas de implementação de novos modelos de gestão do ensino público, calcados em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração de recursos e das responsabilidades, incluindo a participação da empresa privada na gestão do ensino público. Tais orientações foram incorporadas



---

ao Plano Decenal Brasileiro para Educação (1993-2003), assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual define que é papel da União “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, Médio e Superior em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (Brasil, 1996, art. 9º, inc. VI).

Outro evento importante que destaca a participação dos organismos internacionais na política educacional brasileira foi a 24ª Reunião da Comissão Econômica para América e Caribe (CEPAL), em 1992, através da qual a educação “foi apresentada por meio do documento ‘Educação e Conhecimento: Eixo da Transformação Produtiva com Equidade’ como a única política pública capaz de garantir o desenvolvimento social e econômico de uma nação” (Gonçalves, 2005, p. 40). De acordo com Gonçalves, as recomendações da CEPAL na década de 1990 aos países da região eram que se ampliasse o investimento em reformas educacionais visando ao sistema produtivo e incluindo a lógica da cidadania, equidade e competitividade. Outro marco de importante destaque foi o evento de análise do Projeto Principal da Educação para América Latina e Caribe (PROMEDLAC V), promovido pela UNESCO em 1993, com o objetivo de promover melhoria na qualidade das s, aspecto que logo propiciou o avanço intenso das políticas de avaliação em larga escala, com norte para o desenvolvimento das políticas educacionais.

Comar (2017) destaca a criação do Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE), em 1994, na cidade do México,

com a pretensão de identificar os níveis e padrões do aprendizado escolar para a região latino-americana, levando em conta fatores internos e externos à aprendizagem” (UNESCO, 1998, p. 14). De forma cooperativa, busca a modernização e a qualificação dos sistemas de ensino, sendo a avaliação um dos meios mais importantes para se alcançarem essas metas (Comar, 2017, p. 574).

Contribuindo nessa direção, a criação do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina (PREAL) trouxe suportes para o avanço intenso das



políticas de avaliação. De acordo com Gonçalves, o PREAL “se tornou a principal voz não governamental a manifestar-se sobre a educação na América Latina e um forte defensor do envolvimento da sociedade civil nos esforços pela reforma educacional” (2005, p. 42). Tais eventos impulsionam a divulgação de boas práticas e de propostas que melhor pudesse retratar os avanços no âmbito educativo. O relatório apresentado por Laurene Wolf, em 1996, desenvolvido pelo BM e intitulado “Desenvolvendo Sistemas de Avaliação Educacional na América Latina”, teve por objetivo divulgar as melhores experiências do México, do Chile, da Colômbia e da Costa Rica. Tão logo a lógica das políticas de avaliação é instaurada nos diversos países latino-americanos, observam-se mudanças significativas nos sistemas educacionais.

No Brasil, isso ocorreu na década de 1995, com as políticas neoliberais de “Estado mínimo”, na qual desenvolveu-se uma reforma economicista da educação, que está diretamente ligada ao padrão de qualidade, além de ser pautada nos princípios de eficiência e eficácia na educação. Nesse contexto, o Estado passa a ser o principal agente regulador no campo educacional, o qual, seguindo as premissas do BM, cria o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com objetivo de contribuir “para melhorias da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica” (INEP, 2022, p. 9). O SAEB foi criado seguindo os princípios do BM expressos no documento *“Prioridades y estrategia para la educación”*, no qual “a qualidade da educação é difícil de definir e de medir. Em uma definição satisfatória, devem incluir os resultados obtidos pelos alunos [...]” (Banco Mundial, 1996, p. 51). Ademais, devem adotar quatro medidas: “a) estabelecimento de normas sobre os resultados da educação; b) prestação de apoio aos insumos que, segundo se sabe,



---

melhoram os rendimentos; c) adoção de estratégias flexíveis para a aquisição e a utilização dos insumos e; d) vigilância dos resultados" (Banco Mundial, 1996, p. 51).

Os delineamentos do sistema de avaliação no Brasil resultaram em inúmeras mudanças no sistema educacional, bem como na cultura escolar, modificando a prática docente, a gestão escolar e as ações no que concerne à gestão do sistema educacional. De acordo com Freitas (2007), os projetos financiados pelo INEP, desde a década de 1970, no Brasil, tiveram a finalidade de elaborar currículos, avaliar cursos e programas, assim como desenvolver e implantar o sistema de avaliação que temos atualmente, o qual já passou por inúmeras "inovações".

Quanto às avaliações elaboradas pela LLECE, o Brasil tem sua primeira participação no ERCE em 1997. Desde então, inúmeras reformas educacionais foram realizadas a fim de alcançar a qualidade da educação por meio de resultados combinados entre desempenho dos alunos, dados da evasão e reprovação, além da criação de mecanismos de monitoramento e controle do trabalho pedagógico por meio da elaboração de um currículo que possa ser transposto pela matriz de referência das avaliações externas. O Brasil participou de inúmeras provas internacionais propostas pela LLECE. Dentre elas, destacam-se: Perce, em 1997, Serce, em 2005, Talis, em 2008, 2013 e 2018, e o Pisa, em 2000 (Pasini; Franzi, 2024 p.8).

Os relatórios do Perce (1997), Serce (2005, 2008, 2009) e Terce (2013), publicados pela UNESCO, foram relatórios que compreenderam uma análise dos dados educacionais de forma comparada, olhando para os resultados e apontando avanços, retrocessos e orientações para a melhoria dos resultados educacionais de cada país a partir de um olhar articulado das avaliações com o currículo em curso, com a formação de professores e com os investimentos a serem realizados no contexto educacional de cada país. Já o relatório do ERCE 2019 foi publicado de forma individualizada, sendo divulgado um caderno de *Análisis Curricular Estudio Regional Comparativo y Explicativo* (ERCE 2019) para cada país. Desde 1997, o INEP utiliza os dados dos Estudos Regionais Comparativos publicados pela



---

ERCE/LLECE/UNESCO para “retroalimentar as políticas da educação” (INEP, ERCE/LLECE, 2023).

O relatório ERCE 2019, de acordo com o documento, possibilita conhecer os marcos curriculares das turmas e áreas avaliadas, bem como “conhecer com maior profundidade as tendências curriculares de região, as semelhanças e particularidades de cada país e ver de que maneira abordam as metas que estabelecem os Objetivo de Desenvolvimento da Agenda da Educação 2030” (UNESCO/Brasil, 2019, p. 3).

A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil representou a última reforma curricular, realizada em 2017 para o Ensino Infantil e o Ensino Fundamental, e em 2018, para Ensino Médio. Como assinalam Dourado e Siqueira (2019), “a BNCC não foi consensuada, não foi pactuada e, portanto, apresenta vários questionamentos acerca de sua legitimidade” (Dourado; Siqueira, 2019, p. 294). Consoante os autores, a BNCC revela a escolha pela Pedagogia das Competências, fruto dos ditames dos organismos internacionais (OCDE, Banco Mundial, UNESCO e CEPAL). Essa aposta, neste tipo de pedagogia, atribui aos indivíduos a responsabilidade pelo o seu processo de ensino e aprendizagem, além de assumir uma lógica utilitarista e pragmática em relação ao conhecimento, elemento que torna secundário os conhecimentos advindos das áreas “das Ciências Humanas e Sociais e das Artes em geral” (Dourado; Siqueira, 2019, p. 298). Os autores expressam uma visão crítica em relação ao alinhamento que a BNCC promove ao articular processos de gestão, avaliação e regulação do currículo, assinalando que, dentre outros elementos, “quando se regula o que vai ser ensinado, regula-se como vai ser implementado e acompanhado, regula-se a formação de professores, regulam-se os livros didáticos que serão distribuídos a partir da Base [...]” (Dourado; Siqueira, 2019, p. 301).

Desta feita, a BNCC é a amarração mais expressiva, no Brasil, entre o currículo e as avaliações externas, uma vez que cria, definitivamente, normativas nacionais que regulam o que se espera como resultado nas avaliações. Cabe lembrar, contudo, que nosso objeto de estudo – o relatório do ERCE Brasil (2019) – pautou-se nos



---

documentos dos PCN de 1998 e 2016, não incluindo a BNCC (2017). No entanto, o relatório apresentou orientações que foram incluídas na nova reforma curricular brasileira e que corroboram suas diretrizes. As orientações estão pautadas em domínios e compreensões as quais devem ser incluídas no currículo, para atender à Agenda 2030, que, pela análise dos documentos, torna-se um balizador para um olhar que redimensione um currículo latino-americano, que passa a ter a UNESCO como articuladora e indutora de um currículo que conte cole eixos comuns entre os países latino-americanos participantes da ERCE.

De acordo com o documento, o enfoque do currículo precisa assumir três dimensões: disciplinar, pedagógica e avaliativa, ou seja, que possibilite rastrear os conteúdos e as habilidades nas áreas avaliadas, e, assim, monitorar os resultados. O documento sugere que sejam realizados outros instrumentos de avaliação pelos professores, para que se possa compreender e olhar para a aprendizagem dos alunos a partir de situações concretas. Além disso, o documento indica inclusive que seja feita a autoavaliação. Assim, os estudantes podem refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, quando se trata da operacionalização do seu sistema próprio de avaliação, o Brasil tem implementado políticas de alinhamento entre a matriz curricular da BNCC com a matriz das avaliações aplicadas pelo SAEB. Logo, os entes federados espelham em seus sistemas estaduais de avaliação a mesma política, criando, dessa forma, um sistema de ensino desigual, que desconsidera as características de contexto presentes em cada região brasileira.

Como observam Dourado e Siqueira (2019, p. 300), “por mais que o discurso e/ou retórica em torno da construção de uma Base defendam a existência de uma parte comum e uma parte diversificada do currículo, o que se nota é a tendência de padronização e homogeneização dos conteúdos, objetivos e habilidades”. Desta feita, essa aposta deliberada na padronização do currículo significou um grande retrocesso, pois é desfavorável no sentido de assegurar a pluralidade cultural que permeia o território brasileiro, além de ser um documento que estimula a padronização da



---

formação de professores – por meio da BNC-Formação (2019) – e impõe severos obstáculos e implicações para a valorização docente (Zucchini, Alves; Nucci, 2023).

### **3 ARGENTINA E PARAGUAI: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS COM O CONTEXTO BRASILEIRO**

#### **3.1 ARGENTINA**

“Na Argentina – como em quase todos os países latino-americanos – iniciou-se uma reforma educacional na década de 1990” (Rocha; González, 2021, p. 13). Feeney e Feldman (2016), ademais, destacam que, no início da década de 1990, ocorreu a finalização da transferência completa de todo o sistema educativo não-universitário às províncias argentinas, conformando uma reforma que visava ampliar a obrigatoriedade escolar e reconfigurar o papel do Estado argentino, caracterizando um momento marcado pelo predomínio de normativas nacionais que buscavam regular o currículo.

Myriam Feldfeber (2009), ao tratar da relação entre o Federalismo e o governo na reconstrução histórica das políticas educativas na Argentina, na década de 1990, ressalta que o sistema educativo se desenvolve com características fortemente estadistas e centralizadoras. Nessa década,

[...] comenzaron a desarrollarse dos procesos que redefinen en rol del Estado nacional: el sector privado fue creciendo y, a su vez, fue adquiriendo cada vez una mayor autonomía; y las escuelas nacionales se transfirieron a las provincias [...]. En primer momento, la política de trasferencia trajo como consecuencia el cierre de establecimientos educativos en diversas provincias que carecían de recursos para afrontar los gastos. Posteriormente, al no establecerse mecanismos de coordinación y al no jugar el Consejo Federal de Educación un rol decisivo en tal sentido, se verificó una anarquía en el gobierno del sistema, fundamentalmente, en el plano del currículum y de las condiciones laborales de los docentes (Feldfeber, 2009, p. 168).



Contextualmente, ainda de acordo com Feldfeber (2009), houve a fragmentação do sistema educativo na tentativa de implementar uma nova estrutura nesse sistema argentino. Após a reforma introduzida pela Constituição Provincial de 1994 (Argentina, 1994), foi sancionada a Lei Federal da Educação (Argentina, 1993), que, de maneira significativa, contribui para a criação e a implementação dos *Diseños Curriculares*, baseados nos conteúdos básicos comuns e na reconversão do ensino, que tiveram profundo impacto na configuração do sistema educacional.

Deste movimento, resultam os *Contenidos Básicos Comunes* (CBC) (1995) e os *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (NAP). Previstos na Lei Federal de Educação de 1993, os CBC foram publicados em 1995 para o Ensino Fundamental e em 1997, para Ensino Médio, definindo conteúdos a partir dos quais cada província poderia elaborar seu currículo (Almeida, 2017). A publicação dos CBC contribuiu para a primeira aplicação das avaliações do ERCE no país, iniciadas em 1993, que avaliaram as áreas de Matemática, Linguagem, Ciências Naturais e Ciências Sociais (UNESCO, 2008). Para exemplificar a correlação entre o currículo e a avaliação, a análise do Serce/UNESCO (2008), ao verificar a dimensão avaliativa na educação argentina, reconheceu que os livros didáticos estavam em consonância com a proposta curricular e avaliativa, e, consequentemente, com as avaliações internacionais, que seguem o mesmo pressuposto.

A nova proposta curricular publicada pela *Ley de Educación Nacional 26.206*, de dezembro de 2006 (Argentina, 2006), a qual define os *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*, tiveram versões “publicadas em 2006 e reelaboradas em 2011 (para o ciclo básico) e em 2012 (para o ciclo superior)” (Rocha; González, 2021, p. 15). Os NAP seguem as indicações da Lei de Educação Nacional de 2006, que, segundo Rocha e González (2021), foi sancionada muito rapidamente. Por isso, esteve suscetível a críticas: “debate fora do parlamento com pouco tempo, lógica centralizada de recolha de pareceres, falta de diagnóstico sobre a situação educacional, papel do parlamento no processo [...]” (Rocha; González, 2021, p. 15).



Conforme observa Almeida (2017, p. 5), “ao contrário dos CBC que funcionam como orientações para a elaboração do Desenho Curricular Provincial (DCP), os NAP não podem ser adaptados pelas províncias”. Ademais, de acordo com Feldfeber (2009), desde a década de 1990, na Argentina, se desenham novas e velhas formas de regulação dos sistemas educativos. Entre elas, o destaque está na implementação de diferentes modelos de avaliação, os quais contribuem para a criação de consensos sobre a orientação que as políticas educacionais devem assumir, com destaque para:

a) la ideología de mercado impulsada por el neoliberalismo; b) el supuesto de la racionalidad de las elecciones y acciones de los actores como base del funcionamiento de la sociedad y de las instituciones, que se traduce en propuestas de autogestión, que consiste en la apropiación de teorías y técnicas de la administración de empresas y del *culto a la excelencia en las instituciones del sector público* (Ball, 2002, p. 111-112, apud Feldfeber, 2009, p. 27).

Assim como o Brasil, a Argentina participa das avaliações internacionais desde 1997. O país participou da Perce, em 1997, Timss-R<sup>1</sup>, em 2000, Cived<sup>2</sup>, em 2001, Pirls<sup>3</sup>, em 2001, Serce, em 2006, Talis<sup>4</sup>, em 2008 e Pisa, em 2000, 2003, 2006 e 2009. O compromisso assumido em realizar avaliações periódicas, como aponta o Terce,

[...] a partir del año 2005, para el diseño de las evaluaciones, se adopta el enfoque de pruebas criteriales a fin de evaluar desempeños de los estudiantes con diferentes niveles de dificultad, y se toman como referentes de evaluación: los núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP); los diseños curriculares jurisdiccionales; los resultados de los Operativos Nacionales de Evaluación y los libros de texto más utilizados en el país (UNESCO, 2013, p. 50).

<sup>1</sup>BUENOS AIRES. TIMSS: Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias organizado por la Asociación Internacional de Evaluación Educativa. Buenos Aires: Governo de Buenos Aires, [data não informada]. Disponível em: <<https://buenosaires.gob.ar/internacionales/timss>>. Acesso em: 4 de fevereiro de 2024.

<sup>2</sup> Estudo Internacional de Cívica e Cidadania: objetiva “Avaliar o conhecimento, atitudes e participação cívica de estudantes de 14 anos” (UNESCO, 2013, p. 25).

<sup>3</sup> Estudo Internacional do Progresso em Competência Leitora: objetiva “Avaliar a competência de leitura dos estudantes, entendida como a capacidade de compreender e usar a leitura para construir significado e aprender”. São avaliados “estudantes de 9 e 10 anos de idade” (UNESCO, 2013, p. 25).

<sup>4</sup> Pesquisa Internacional sobre Docência e Aprendizagem: objetiva avaliar “as práticas educativas nas escolas e as condições nas quais trabalham os docentes, para caracterizar os sistemas educativos dos países participantes” (UNESCO, 2013, p. 25).



---

Os Núcleos de Aprendizagem Prioritários tiveram seu primeiro desenho em 2005. Reformulados em 2011, visaram conduzir a federalização de acordos curriculares nos níveis de educação Inicial, Primária e Secundária. O relatório do ERCE Argentina (2019) analisou o currículo a partir dos documentos oficiais do país: os *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*, *Primer Ciclo EGB/Nivel Primario* e os *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*, *Segundo Ciclo EGB/Nível Primário* de 2015, ou seja, sua última atualização. O documento destaca que a Argentina já possui um currículo que contempla vários eixos propostos pela Agenda 2030. No entanto, ainda não apresenta conceitos associados à perspectiva da Educação para Cidadania Mundial, que facilitem a orientação ao trabalho docente quanto aos conceitos que devem ser incorporados em suas aulas. O documento apresenta elementos os quais ainda precisam ser incorporados pelo currículo argentino nas áreas de Linguagem, Matemática, Ciências e Agenda 2030.

Assim como o Brasil, a Argentina realiza avaliações periódicas no sistema de ensino, utilizando os resultados para de acompanhar os desdobramentos do currículo na aprendizagem dos estudantes, tal como para implementar políticas performativas e meritocráticas na educação (Gluz, 2023). O número de avaliações internacionais aplicadas na Argentina demonstra a intensa atuação dos organismos internacionais na indução e na criação de políticas educacionais, especificamente relacionadas ao currículo, que estão acompanhando as mudanças propostas pelas matrizes de referência das avaliações. Tais pressupostos, por sua vez, têm orientado não apenas as políticas educacionais e curriculares da Argentina, como também as de outros países latino-americanos.



---

### 3.2 PARAGUAI

O Paraguai também passou por uma Reforma Educacional na década de 1990, a qual estabeleceu a Lei Geral de Educação 12.64/98 (Paraguai, 1998). Na tentativa de combater a crise presente na América Latina, acabou implicando na necessidade de remodelamento do papel do Estado – objetivando torná-lo eficiente e moderno –, da democratização da sociedade paraguaia e da entrada expressiva do neoliberalismo no país (Roesler, 2017).

Similar ao contexto brasileiro, no ano de 1995, o Paraguai tem seu primeiro delineamento curricular na educação básica, e, concomitantemente, estabelece “*la creación de sistemas de evaluación de la educación. En el año de 1995, el Ministerio crea el Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (SNEPE). Se decide aplicar pruebas en los grados tercero y sexto*” (UNESCO, 2008, p. 18). Já em 1996, as avaliações passaram a incluir outras áreas de estudo que compõem o currículo do país. No entanto, o currículo do Paraguai não está em consonância com os pressupostos da Unesco; entre as orientações da agência, destaca-se “[...] *la integración de la evaluación como proceso constante y formativo; estos aspectos se convierten en ejes transversales del currículo paraguayo*” (UNESCO, 2008, p. 101). Diferente dos outros países, o Paraguai possui um currículo bilíngue: há cursos ofertados em diferentes línguas – Castelhano e Guarani –, o que dificulta a implementação e a manutenção de um sistema único de avaliação. Os últimos dados de participação do país nas provas internacionais data de 2010, quando se instituiu a *Ley de Lenguas nº 4251, de 2010* (Paraguai, 2010). Entre as avaliações internacionais, o país participou apenas do Perce, em 1997, do Serce, em 2006, e do ICCS, em 2009.

O relatório do ERCE Paraguai (2019) aponta as especificidades do currículo do país, tornando a análise do currículo um pouco distinta do que ocorre com o Brasil e com a Argentina. Utilizou-se, como referência para a análise curricular, o *Programa de estudio del primer ciclo de Educación Básica* de 2008. Há um destaque, no



relatório, para o tema “diversidade textual”, afirmando que o currículo do Paraguai apresenta maior enfoque nessa questão em comparação com os outros países analisados (UNESCO/Paraguai, 2019). Dada a diversidade linguística presente no currículo, o relatório aponta ainda que há pouca ênfase na decodificação da leitura, um enfoque considerado importante no documento, já que se espera que os alunos cheguem ao 6º ano capazes de ler fluentemente. Há uma indicação de que sejam tomadas medidas para se alcançar níveis superiores de leitura. Destaca-se ainda a ênfase do currículo paraguaio na “construção de uma cultura solidária, democrática, participativa e pluralista em todos os âmbitos da vida social” (UNESCO/Paraguai, 2019, p. 29-30, tradução nossa).

Além disso, destaca-se que, segundo consta no *Plan Nacional de Desarrollo – Paraguay 2030*, almeja-se “mejorar la calidad de la educación a través del fortalecimiento de las capacidades docentes e institucionales y la adecuación curricular para mejorar los resultados en el aprendizaje” (Paraguai, 2014, p. 45). Percebe-se, então, a busca pela organização do currículo marcada por uma compreensão de que os resultados das avaliações são os indicadores da qualidade educacional. Desta feita, não é casualidade que o documento conste no site da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Também cumpre pontuar que, sobre a agenda 2030, Akkari (2020, p. 938) sinaliza sobre “a onipresença de uma concepção neoliberal da educação”.

O Paraguai apresenta posicionamentos bastante interessantes no que se refere ao enfrentamento à padronização curricular. Coronel (2022) e Sá e Coronel (2023) apresentam outra mirada acerca do currículo, uma vez que destacam a relevância da comunidade Mbya Guaraní ao elaborar seu próprio currículo educacional. Coronel (2022) explica que “el pueblo mbya guaraní se encuentra en un proceso descolonizador, asumiendo su responsabilidad histórica de elaborar su propio diseño curricular en Educación Inicial y Escolar Básica” (Coronel, 2022, p. 61). Os trabalhos dos autores nos permitem vislumbrar as contribuições que, ao invés de seguir o movimento hegemônico de padronização do currículo, encontram caminhos



---

para preservar as singularidades de cada comunidade, indicando possibilidades para a construção de um currículo escolar comprometido com as diversidades, as diferenças e as pluralidades culturais.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo da presente pesquisa consistiu em investigar e analisar o tema da avaliação em três países da América Latina: Brasil, Argentina e Paraguai. Para tanto, tomou-se como ponto de partida as reflexões aventadas no I Congresso Internacional de Estudos sobre Políticas Educacionais e no I Congresso Internacional de Educação e currículos latino-americanos, ambos vinculados ao projeto de extensão “Rede de Diálogo: a educação em debate”, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

Dado o detalhamento dos relatórios publicados pela UNESCO, compreendemos esta Agência Internacional como indutora da criação de políticas educacionais. Para os países latino-americanos, trata-se de um projeto desenvolvimentista para o qual a educação é vista como um meio para o fim das desigualdades e injustiças sociais (Comar, 2017). Há décadas, “a avaliação em larga escala complementa esses projetos por ser concebida pela UNESCO como o melhor caminho para modernização e para a quantificação desse setor” (Comar, 2017, p. 575).

Os resultados revelam uma forte tendência à padronização da avaliação da educação, induzida sobretudo por demandas dos Organismos Internacionais. Entretanto, é possível observar também caminhos de resistência, como ocorre especialmente no Paraguai. Dito de outro modo, enquanto Brasil e Argentina caminham de modo mais expressivo no sentido da padronização curricular e na aposta nas avaliações em larga escala, no Paraguai esse caminho também é observado, mas há maiores espaços disruptivos, dado que o país conta com a possibilidade de assegurar o ensino em castelhano e em guarani, aspecto que



favorece outras configurações curriculares capazes de salvaguardar a cultura dos povos originários, cuja presença marca o território e apresenta demanda pujante no sentido de se fazer manifesta em contexto escolar. Como salientam os estudos de Coronel (2022) e Sá e Coronel (2023), existem brechas e possibilidades nesta direção, e entendemos que elas merecem ser reconhecidas como contraponto aos ditames dos Organismos Internacionais. Embora não seja escopo deste artigo, consideramos que um caminho promissor para assegurar a resistência à padronização enraizada nos currículos e na avaliação educacional na América Latina, assim como para a garantia da diversidade cultural em contextos escolares latino-americanos pode se dar por meio da cooperação e do intercâmbio internacional (Sander, 2008), de tal modo que tal articulação oportunize o fortalecimento do conjunto de países que compõem a região. Os dados que aqui apresentamos podem colaborar na identificação da realidade dos países estudados e ajudar a vislumbrar percursos para a articulação entre eles, mas não são conclusivos a ponto de esgotar a temática, razão pela qual reconhecemos a relevância de pesquisas vindouras que explorem a questão.

## REFERÊNCIAS

- AKKARI, A. A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 937-958, 2017.
- ALMEIDA, F. J. **Base Curricular Transnacional para os países do Mercosul**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- ARGENTINA. **Constitución de la Nación Argentina**. Santa Fé: Boletín Oficial, 1994.
- ARGENTINA. **Ley nº 24.195/1993**. Buenos Aires: Boletín Nacional, 1993.
- ARGENTINA. **Ley nº 26.206/2006**. Buenos Aires: Boletín Nacional, 2006.



---

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación - estudio sextorial del Banco Mundial.** Washington: BM, 1995.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

COMAR, S. R. Avaliação no contexto do Laboratório Latino-Americano de avaliação da qualidade da educação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 8, n. 68, p. 572-598, 2017.

CORONEL, D. O. *Educación indígena: el pueblo Mybya Guaraní, perspectivas y desafíos desde la mirada descolonizadora.* **Letra Magna**, Cubatão, v. 18, n. 29, p. 61-71, 2022.

CRUZ, B. N. C. D.; MARTINELI, T. A. P. Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe: Repercussões na Educação Latino-americana. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 40, p. e44663, 2024.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A Arte do Disfarce: BNCC como Gestão e Regulação do Currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 35, n. 2, 291-306, 2019.

ESTEVES, T. de J.; SOUZA, J. dos S. O papel dos organismos internacionais na reforma gerencial da educação brasileira: os sistemas de avaliação educacional em larga escala como instrumentos da pedagogia política do capital. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 678–692, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24iesp1.13791. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13791>. Acesso em: 12 jun. 2025.

FERREIRA, A. G. O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, 2008.

FELDFEBER, M. (Org.). **Autonomía y gobierno de la educación: perspectivas, antinomias y tensiones.** Buenos Aires: Aique, 2009.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n.1, p. 37-68, 1998.



FREITAS, D. N. T. de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa.** Campinas: Autores Associados, 2007.

GONÇALVES, L. de F. **Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Estado do Paraná: AVA - 1995/2002:** Uma avaliação a Serviço da Formação Humana, ou de Favorecimento do Mercado Econômico? 2005. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

GLUZ, N. Políticas de individuación en la Argentina reciente. **Debates em Educação**, Maceió, v.15, n.37, p.1-17, 2023.

INEP. **ERCE/LLECE**. Disponível em:  
<http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/presente/erce-llece/132>. Acesso em: 15 out. 2024.

PARAGUAI. **Paraguay y UE intercambian notas sobre Convenio de Financiación a la Educación.** Assunção: Ministerio de Relaciones Exteriores Paraguay, 2023. Disponível em: <https://www.mre.gov.py/index.php/noticias-de-embajadas-y-consulados/paraguay-y-ue-intercambian-notas-sobre-convenio-de-financiacion-la-educacion>. Acesso em: 13 out. 2024.

PARAGUAI. **Ley nº 1.264 General de Educación.** Assunção: Congresso da Nação, 1998.

PARAGUAI. **Ley nº 4.251 de Lenguas.** Assunção: Congresso da Nação, 2010.

PARAGUAI. **Plan Nacional de Desarrollo Paraguay 2030.** Assunção: Governo Nacional, 2014.

PASINI, J. F. S.; FRANZI, J. . Currículo e avaliação na América Latina: neoliberalismo, padronização educacional e interferência externa. **Revista Educação em Questão**, [S. I.], v. 62, n. 73, 2024. DOI: 10.21680/1981-1802.2024v62n73ID36478. Disponível em:  
<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/36478>. Acesso em: 3 jun. 2025.

ROCHA, H. A. B.; GONZÁLEZ, M. P. O jardim do vizinho é mais bonito ou está mais longe de nossos olhos? Os conteúdos do passado recente na BNCC de História no Brasil e os NAP na Argentina. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. e77138, 2021. DOI: 10.1590/0104-4060.77138. Disponível em:



---

<https://www.scielo.br/j/er/a/JTTqNTTmg5VYLRkqLnQtXDd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 jun. 2025.

SANDER, B. Educação na América Latina: identidade e globalização. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 157-165, 2008.

UNESCO. **Educação de Qualidade**: um assunto de Direitos Humanos. Santiago: UNESCO, 1998.

UNESCO. *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Primer estudio internacional comparativo sobre Lenguaje, Matemática, y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado*. Santiago: UNESCO, 1988.

UNESCO. *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo - 2004-2007: Análisis Curricular*. Santiago: UNESCO, 2008.

UNESCO. *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo - Terce: Análisis Curricular*. Santiago: UNESCO, 2013.

UNESCO. *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Análisis Curricular Estudio Regional Comparativo y Explicativo - Argentina (ERCE 2019)*. Santiago: UNESCO, 2020.

UNESCO. *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Análisis Curricular Estudio Regional Comparativo y Explicativo - Brasil (ERCE 2019)*. Santiago: UNESCO, 2020.

UNESCO. *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Análisis Curricular Estudio Regional Comparativo y Explicativo - Paraguai (ERCE 2019)*. Santiago: UNESCO, 2020.

ZUCCHINI, L. G. C.; ALVES, A. G. DE R.; NUCCI, L. P. A contrarreforma da formação de professores no Brasil: BNC-Formação e os retrocessos para a valorização docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, p. e87143, 2023. DOI: 10.1590/1984-0411.87143. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/nP75HSJ3BQq55tgZzX9NTMH/>. Acesso em: 3 jun. 2025.

Recebido em: 20-10-2024  
Aceito em: 12-05-2025

