

A avaliação das aprendizagens na América Latina. Comportamentos e tendências do desempenho escolar dos estudantes latino-americanos nos ensinos primário e secundário

MARCELA ROMÁN CARRASCO

mroman@cide.cl

Universidade Alberto Hurtado, Chile

F. JAVIER MURILLO TORRECILLA

javier.murillo@uam.es

Universidade Autónoma de Madrid, Espanha

RESUMO:

A avaliação das aprendizagens e do rendimento escolar, uma prática sistemática e legitimada na quase totalidade dos países da América Latina, está a consolidar-se como uma estratégia essencial e prioritária para monitorizar a qualidade e a distribuição da oferta educativa em cada sistema e país da região. O texto que aqui se apresenta analisa e compara resultados das avaliações nacionais e internacionais referentes às aprendizagens e ao rendimento escolar dos alunos dos ensinos primário e secundário¹ nos países latino-americanos, dado que a sua análise fornece elementos e critérios importantes na procura da melhoria da qualidade educativa destes sistemas de ensino.

A partir da revisão e análise realizadas constata-se que existem já há alguns anos graves problemas de qualidade e de equidade educativas nesta região, sem dar mostras de avanços significativos ou de tendências claras nesse sentido. As aprendizagens e o desempenho escolar da maioria das crianças e jovens alunos latino-americanos continuam a estar abaixo do que seria esperado e necessário para se alcançar uma verdadeira inclusão e mobilidade social dos cidadãos. Este panorama geral assume matizes e ênfases concretas em cada um dos países, ao nível educativo, da área ou disciplina analisadas, entre outras variáveis.

PALAVRAS-CHAVE:

Avaliação das aprendizagens, Rendimento escolar, Resultados nacionais e internacionais, América Latina.

Román Carrasco, Marcela & Murillo Torrecilla, F. Javier (2009). A avaliação das aprendizagens na América Latina. Comportamentos e tendências do desempenho escolar dos estudantes latino-americanos nos ensinos primário e secundário. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 09, pp. 31-46. Consultado em [mês, ano] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

APRESENTAÇÃO

A avaliação das aprendizagens e do rendimento escolar têm ocupado as agendas política e técnica dos países da América Latina, de forma inusitadamente forte, durante os últimos anos, período durante o qual se massificaram os processos de avaliação nacional e, simultaneamente, se incrementou a participação destes países em medições regionais e internacionais. Saber o que aprendem, o que são capazes de fazer e que objectivos conseguem atingir as crianças e jovens estudantes latino-americanos têm vindo a consolidar-se como aspectos essenciais e prioritários para monitorizar a qualidade educativa oferecida em cada sistema e país da região.

Os resultados não têm sido nada animadores. As constantes e sistemáticas medições — realizadas desde há mais de uma década na grande maioria dos países da América Latina — evidenciam o grave défice de qualidade e a forte iniquidade que caracterizam e partilham a quase totalidade dos sistemas educativos. Os estudantes, homens e mulheres de diferentes níveis e contextos educativos, não conseguem apropriar-se dos saberes e das ferramentas básicas essenciais para compreender e actuar sobre a realidade e seus fenómenos. Os jovens latino-americanos, com idades próximas ao término da escolaridade obrigatória, não adquiririam as competências necessárias para enfrentar com êxito tarefas de apropriação, de análise, de interpretação, de intercâmbio, de comunicação e de integração do

conhecimento e da realidade, exigidas pela dinâmica e complexidade das sociedades contemporâneas.

Surgem, assim, dúvidas e interrogações que questionam desde os efeitos das reformas educativas até a utilidade das medições na melhoria da qualidade educativa dos sistemas. A publicitação, ano após ano, dos fracos resultados obtidos nas avaliações do desempenho escolar tem posto em causa o currículo, o desempenho de professores, a gestão e administração das escolas, o investimento e gasto [público] na educação, a efectividade das políticas focalizadas e, ao mesmo tempo, também a validade e fiabilidade das medições realizadas. Também têm surgido fortes críticas relativas à pertinência dos modelos e estratégias dos sistemas de avaliação para assumir a diversidade de contextos e condições em que ocorrem as aprendizagens e, conseqüentemente, serem pouco justos quando avaliam os desempenhos escolares.

No meio destas disputas, vale a pena recuperar o principal papel da avaliação das aprendizagens: ser o *insumo* que, em primeiro lugar, procura promover e orientar mudanças substantivas na dinâmica e nos processos escolares. Clareza quando se identifica quais as aprendizagens relevantes a desenvolver nos estudantes; precisão na identificação do que se está a ensinar nos diferentes níveis de ensino; pertinência e consistência na identificação e compreensão dos factores associados aos objectivos atingidos pelos alunos e a contextualização do desempenho escolar; são exigências mínimas a cumprir por qualquer sistema nacional da avaliação das aprendizagens e do rendimento escolar.

Neste contexto, convidamo-los a fazer uma revisão de como se tem organizado a avaliação das aprendizagens nos diferentes países da região, a que disciplinas e níveis se tem dado prioridade neste processo, o que temos aprendido ao longo deste duro caminho e, naturalmente, percorrer e aprofundar as aprendizagens e o desempenho escolar dos estudantes latino-americanos que frequentam os ensinos primário e secundário.

OBJECTIVOS E ESTRATÉGIAS DA AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA AMÉRICA LATINA

OS SISTEMAS NACIONAIS DE MEDIÇÃO E AVALIAÇÃO DA QUALIDADE EDUCATIVA

Actualmente, a grande maioria dos países latino-americanos possuem sistemas nacionais que lhes permitem avaliar, de forma frequente e sistemática, as aprendizagens e o rendimento escolar alcançado pelos estudantes dos ensinos primário e secundário (Aedo, 2008; Ferrer, 2006), revelando, assim, a situação em que se encontra a qualidade educativa no interior de cada país. O interesse em conhecer o que sabem, quanto sabem e aprendem as crianças e os jovens no interior dos sistemas escolares é algo que é, inclusivamente, anterior aos processos de reformas que irromperam no campo educativo a princípios dos anos noventa. No Chile, o *Sistema Nacional de Medición de la Calidad Educativa* (SIMCE) inicia-se em 1988 (Román, 1999). No entanto, a maior parte dos Sistemas Nacionais de Avaliação surgem durante a década de noventa e, com eles, institucionalizam-se as avaliações do rendimento dos alunos.

Entre as principais diferenças dos vários sistemas de avaliação das aprendizagens, encontramos: os níveis considerados, as amostras utilizadas, a frequência das medições, os princípios conceptuais dos testes de medição que definem o indicador através do qual se analisa o desempenho ou o sucesso escolar, entre outros. A revisão efectuada permite constatar que, em alguns países, a avaliação das aprendizagens é aplicada ao universo dos alunos da coorte avaliada (por exemplo, no Chile, Brasil ou Colômbia), enquanto que noutros países se fazem por amostragem (Paraguai, Uruguai e Equador,

entre outros). Estas avaliações abrangeram, principalmente, os 3º e 6º anos da Primária e, nos últimos anos, incluíram alguns graus do Secundário, concentrando-se, maioritariamente, nos terceiro e quinto anos deste nível de ensino.

Também a frequência da medição difere segundo o grau ou o país. Por exemplo, no Chile, e desde 2006, avalia-se anualmente o desempenho dos alunos do 4º ano da Educação Primária, e, a cada dois anos (alternadamente), o desempenho dos estudantes do segundo e quarto anos do Secundário².

Por último, uma das diferenças importantes a assinalar são os princípios a partir dos quais se constroem os testes/instrumentos de avaliação das aprendizagens: *criterial ou normativa*. Avaliar em referência a uma norma implica comparar o resultado de cada indivíduo com o da população ou grupo a que esse indivíduo pertence (grupo de referência), estabelecendo, para isso, uma norma [ou padrão] igual para todos. Neste caso, a norma do grupo é o *standard*.

Na perspectiva criterial, o desempenho de cada aluno é avaliado relacionando-o com determinados critérios disciplinares preestabelecidos que traduzam os objectivos curriculares propostos para cada área ou sector de aprendizagem. Em alguns casos e, para cada critério, elaboram-se standards de desempenho (níveis de desempenho) que constituem um contínuo de qualidade que vai desde um desempenho considerado básico até ao de excelência. Noutros casos, só se opta por fornecer a percentagem de respostas correctas e determinar que percentagem se considera aceitável.

Utilizando diferentes perspectivas conceptuais e metodológicas, instrumentos e modelos analíticos, estes sistemas nacionais partilham o propósito e o desafio de contribuir para a melhoria da qualidade e equidade da educação, ao revelar o desempenho ou sucesso dos alunos em determinadas áreas chave do currículo nacional e em alguns casos, ainda que poucos, analisá-lo relacionando-o com o contexto escolar, social e cultural onde estes aprendem. Por exemplo, graças a um desenvolvimento cada vez mais sofisticado destes sistemas, podemos contar com informação ampla e válida no que diz respeito ao desempenho dos alunos dos diversos países desta Região na Língua [Materna] e na Matemática, bem como as suas tendências e comportamentos

ao longo do tempo. Esta informação acumulada é especialmente importante para a Educação Primária, que tem sido, historicamente, o alvo prioritário destes processos. No entanto, e com um peso cada vez maior, dispomos também de resultados do rendimento dos estudantes do Ensino Secundário e de outras disciplinas ou áreas do currículo, o que nos permite ter uma visão mais global e compreensiva

em relação às aprendizagens e ao desempenho no interior dos sistemas.

Percorrer o conjunto dos sistemas de medição e avaliação das aprendizagens permite apreciar quais os enfoques das avaliações, a que níveis se deu prioridade, quais os graus implicados e identificar o ano da primeira avaliação do desempenho dos alunos (quadro 1).

QUADRO I — GRAUS E ÁREAS AVALIADOS PELOS SISTEMAS NACIONAIS DE MEDIÇÃO E AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NOS PAÍSES DA AMÉRICA LATINA

	EDUCAÇÃO PRIMÁRIA						EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA						1.ª AVAL. ANO
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	
ARGENTINA			L, M, CN, CS			L, M, CN, CS			L, M, CN, CIU			L, M, CN, CS, CIU	1993
BOLÍVIA	L, M		L, M			L, M		L, M				L, M	1996
BRASIL				L, M				L, M			L, M		1990
CHILE				L, M, CN, CS				L, M, CN, CS		L, M			1982
COLOMBIA			L, M		L, M, CN		L, M, CN		L, M, CN		L, M, CN, CS, IE		1991
COSTA RICA			L, M, CN, CS			L, M, CN, CS			L, M, CN, CS				1986
CUBA						L, M			L, M			L, M	1975
EQUADOR			L, M				L, M			L, M			1996
EL SALVADOR			L, M, ES, CN, CS			L, M, ES, CN, CS			L, M, ES, CN, CS		L, M, ES, CN, CS		1993
GUATEMALA	L, M		L, M			L, M			L, M				1992
HONDURAS			L, M, CN			L, M, CN							1990
MÉXICO			L, M, CN	L, M, CN	L, M, CN	L, M, CN			L, M, CN, IE, CS	L, M, CN, IE, CS	L, M, CN, IE, CS		1996
NICARÁGUA			L, M	L, M	L, M	L, M					L, M		1996
PANAMÁ			L, M, CN, CS			L, M, CN, CS			L, M, CN, CS				1981
PARAGUAI			L, M		L, M, CN, CS				L, M, CS			L, M, CN, CS	1996
PERU		L, M		L, M, CN, CS	L, M, CN, CS				L, M, CN, CS	L, M, CN, CS	L, M, CN, CS		1996
R. DOMINICANA								L, M, CN, CS				L, M, CN, CS	1991
URUGUAI			L, M, CN, CS		L, M						L, M, CN, CS		1996
VENEZUELA					L, M								1998

L: Língua, Linguagem e Comunicação, Leitura, Português; Espanhol M: Matemática CN: Ciências Naturais, Compreensão do Meio Natural e Social, Física, Química, Meio Ambiente CS: História, Ciências Sociais CIU: Cidadania, ética

Fonte: elaboração própria a partir dos relatórios de avaliação e páginas oficiais dos órgãos responsáveis pelas avaliações e dos Ministérios de Educação dos diferentes países.

Ainda que menos frequentes e menos desenvolvidas, encontramos análises de contextualização do desempenho escolar, uma perspectiva que procura compreender e explicar as aprendizagens e os resultados alcançados. A complexidade metodológica e os custos implicados nestas análises têm impedido uma maior e mais rápida incorporação desta estratégia analítica nos sistemas nacionais de avaliação da qualidade. Apesar disso, a sólida evidência que nos trazem os estudos e investigações sobre eficácia escolar e que mostram a incidência e peso de determinados factores na aprendizagem, revela a necessidade não apenas de continuar a medir e a avaliar o desempenho dos alunos, como também de recolher e dar a conhecer o comportamento dos factores próprios de cada país, do contexto, das escolas e das salas de aula, no desempenho alcançado pelos estudantes.

AS MEDIÇÕES E AVALIAÇÕES INTERNACIONAIS

Em paralelo a estes processos nacionais e internos, alguns dos países da Região têm participado nas medições das aprendizagens escolares internacionais, promovidas pela OCDE, através do PISA; e a quase totalidade destes países também têm participado nas avaliações das aprendizagens desenvolvidas pelo *Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação* (LLECE), coordenado pela UNESCO. Outros países, ainda que poucos, participam ainda em várias avaliações internacionais das aprendizagens, tais como o TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) ou o CIVED (Civic Education Study), realizadas pela IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Estas avaliam e comparam o rendimento escolar em Matemática e Ciências dos

estudantes do 4º e 8º grau da Primária (TIMSS) e os comportamentos e Educação Cívica dos alunos do 8º ano da Primária e 4º ano da Secundária (CIVED)³.

Programme for International Student Assessment: PISA

O Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes da OCDE (PISA) é concebido, implementado e coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), um organismo constituído por 30 países. Da América Latina, só o México pertence a este selecto grupo de estados, os mais avançados e desenvolvidos do mundo⁴.

Como parte das suas actividades, a OCDE desenvolve, desde 2000, o Programa PISA, que, mediante a aplicação de testes internacionais, analisa e compara o rendimento em Matemática e Ciências dos alunos de 15 anos que frequentam a escola e que, nessa idade, estão a terminar a escolaridade obrigatória na maioria dos países membros. Realiza-se cada três anos, com o objectivo de avaliar até que ponto os estudantes que estão prestes a terminar a escolaridade obrigatória adquiriram os conhecimentos e competências necessários a uma participação plena nas sociedades do século XXI.

Já se realizaram três medições (2000, 2003, 2006), estando a quarta a ser realizada este ano (2009). Em cada uma das medições é dada maior ênfase a uma das 3 áreas [leitura, matemática ou ciências], mesmo quando se avaliam as três⁵. Apenas sete países da América Latina já participaram em alguma das medições já realizadas: Argentina, Brasil, Colômbia, Chile, México, Peru e Uruguai⁶. Outros três países irão juntar-se à medição que está a decorrer durante este ano de 2009 (Quadro 2).

QUADRO 2 — AVALIAÇÕES PISA 2000-2009. ENFOQUES E PAÍSES PARTICIPANTES

	ENFOQUE DA AVALIAÇÃO	TOTAL DOS PAÍSES PARTICIPANTES	PAÍSES LATINO-AMERICANOS
PISA 2000	Leitura	43	Argentina, Brasil, Chile, México e Peru
PISA 2003	Matemática	41	Brasil, México e Uruguai
PISA 2006	Ciências	57	Argentina, Brasil, Colômbia, Chile, México e Uruguai
PISA 2009	Leitura	62 países envolvidos	Argentina, Brasil, Colômbia, Chile, México, Panamá, Peru, República Dominicana e Uruguai

Fonte: Elaboração própria a partir dos relatórios da OCDE (www.oecd.org).

Avaliações Regionais: Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação

O Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE, da UNESCO/OREALC) nasce em 1994 como uma rede de unidades de medição e avaliação da qualidade dos sistemas educativos dos países da América Latina. Desde o início que um dos seus principais desafios tem sido fornecer informação de qualidade sobre o estado e o desenvolvimento das aprendizagens e do desempenho dos estudantes na América Latina, integrando na análise a identificação de factores que aparecem associados a tais resultados. Neste contexto, tem a seu cargo o desenvolvimento de estudos comparativos regionais que dão conta do desempenho alcançado pelos alunos de Educação Primária nos diferentes países da região, bem como recolher e analisar informação de forma a identificar e compreender quais são, e como se comportam, os factores de maior incidência na aprendizagem alcançada pelos alunos nas áreas e graus avaliados.

Até à data, realizaram-se dois estudos, estando um terceiro agendado para 2012. O *Primeiro Estudo Internacional Comparativo sobre Linguagem, Matemática e Factores Associados em Alunos do Terceiro e Quarto Grau da Educação Primária*, realizado em 1997, avaliou e analisou o desempenho dos estudantes do 3º e 4º grau da Educação Primária em Matemática e Linguagem de 13 países da região: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, Honduras, México, Paraguai, Peru, República Dominicana e Venezuela (LLECE, 2001).

O *Segundo Estudo Regional Comparativo e Explorativo*, SERCE (LLECE, 2008), analisa e compara o desempenho alcançado pelos estudantes latino-americanos do 3º e 6º ano da Primária nas áreas curriculares de Matemática, Linguagem (leitura e escrita) e Ciências Naturais (esta só aos alunos do 6º). Neste estudo participaram 16 países latino-americanos e o Estado Mexicano de Nuevo León (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, México, Nicarágua, Panamá, Peru, República Dominicana e Uruguai)⁷. Por várias razões e motivos, nestes dois estudos só dispomos de informação acerca de oito países da região.

Para finalizar esta secção do artigo faremos, ainda, dois comentários sobre os processos e os efeitos que se desencadeiam quando se faz parte desta

agenda internacional dedicada à avaliação educacional. Em primeiro lugar, é preciso assinalar que os países latino-americanos participantes nestas medições internacionais “sofrem” duplamente com os resultados da avaliação, uma vez que não apenas vêem comprovados os seus problemas de qualidade educativa, já evidentes e claros nas avaliações nacionais, como também se vêem expostos a um juízo duplo (interno e externo) e a uma dura comparação com os seus pares na região. Desta forma, neste momento, os estados e governos têm que explicar e justificar não só o baixo e fraco rendimento dos seus estudantes, mas também porque têm menor rendimento que os outros alunos dos países da América Latina. Não é fácil decidir se devem continuar a participar nas avaliações: se continuam, correm sempre o risco de ser “mal avaliados”, enquanto a auto-exclusão implica ficar à margem de um importante espaço de reflexão, de troca e de aprendizagem em matéria de avaliação da qualidade educativa.

Por outro lado, a inclusão nestes espaços internacionais de grande desenvolvimento tecnológico e metodológico tem feito pressão, de uma maneira positiva, sobre as unidades e sistemas de avaliação nacionais, bem como sobre as suas equipas de técnicos e profissionais. Por exemplo, assistimos nos últimos anos a revisões e a mudanças nos processos de recolha e de análise da informação, nos instrumentos (testes e questionários de factores associados), nas estratégias e formas de apresentação dos resultados da avaliação do desempenho escolar, entre outros. Mudanças e avanços que acompanharam o incremento do know-how e o fortalecimento da capacidade técnica das equipas.

O RENDIMENTO DOS ESTUDANTES LATINO-AMERICANOS: AS APRENDIZAGENS E O DESEMPENHO ESCOLAR NOS ENSINOS PRIMÁRIO E SECUNDÁRIO

Tanto as avaliações nacionais como as de carácter internacional contribuem com informação detalhada sobre as aprendizagens dos estudantes latino-americanos, informação essa que, longe de ser redundante, possibilita uma imagem mais completa da situação e, através disso, obter mais dados para enfrentar a sua transformação.

RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES NACIONAIS

Os resultados das avaliações nacionais oferecem informações sobre a aprendizagem dos estudantes que são úteis para a melhoria da educação em cada país, mas de uso impossível em comparações internacionais. As grandes diferenças de construção dos modelos dos sistemas de avaliação que assinalámos, tornam impossível ter uma imagem global acerca das aprendizagens e do desempenho dos estudantes da América Latina.

Apesar disso, é razoável afirmar que os estudantes latino-americanos têm um rendimento escolar

baixo, tanto nas diferentes áreas estudadas como nos diferentes anos avaliados. Esta é uma afirmação que se justifica, nos países que avaliaram o rendimento com recurso a testes criteriais, ao olharmos para a elevada percentagem de alunos que se situam abaixo dos níveis de desempenho estabelecidos como básico, suficiente ou mínimo. Observemos com algum detalhe o rendimento nas áreas de Linguagem e Matemática, no 6º ano do ensino primário e no 3º ano do secundário (Murillo & Román, 2008).

QUADRO 3
RESULTADOS DO RENDIMENTO EM LINGUAGEM E MATEMÁTICA, NO 6º ANO DA PRIMÁRIA E 3º ANO DO ENSINO SECUNDÁRIO INFERIOR, NOS PAÍSES DA AMÉRICA LATINA SEGUNDO AS RESPECTIVAS AVALIAÇÕES NACIONAIS

	RENDIMENTO MEDIDO COMO	GRAU	LINGUAGEM	MATEMÁTICA
ARGENTINA	% de respostas correctas	6 P 3 S	54,1 52,7	56,4 53,4
COSTA RICA	% de estudantes com nota maior ou igual a 65	4-6 P 1-3 S	77,7 74,5	48,3 22,5
EL SALVADOR	% de alunos no nível intermédio o superior	6 P 3 S	73,3 70,4	54,5 51,1
GUATEMALA	% de alunos que alcançaram o domínio	6 P 3 S	47,9 52,2	55,3 41,7
HONDURAS	% de alunos no nível de suficiência (médio ou alto)	6 P	11,1	7,8
MÉXICO	% de alunos no nível básico ou mais	6 P 3 S	82,0 67,3	82,6 48,9
NICARÁGUA	% de alunos no nível intermédio ou proficiente	6 P	30,3	11,9
PANAMÁ	% de alunos no nível regular ou bom	6 P 3 S	56,3 28,8	48,2 14,7
PARAGUAI	% média de respostas correctas	6 P	51,3	45,9
PERU	% alunos no nível de suficiente	6 P 3 S	12,1 15,1	7,9 6,0

Notas: 1. Nenhum dos países fornece informações sobre se as diferenças, tanto entre áreas como entre anos, são estatisticamente significativas.

2. Uma vez que os testes do Brasil, Chile, Colômbia e Uruguai, nos anos considerados, são de carácter normativo, não nos é possível comparar os resultados por matérias ou anos.

Fonte: Murillo & Román (2008).

Efectivamente, os resultados dos países que definiram um nível de suficiência a alcançar pelos estudantes nas áreas avaliadas demonstram, em geral, que os resultados são insuficientes. Assim, por exemplo,

no Peru apenas 7,9% dos alunos do 6º da Primária e 6,0% dos que frequentam o 3º do Secundário conseguem alcançar as aprendizagens esperadas para o seu nível em Matemática; Nas Honduras e no 6º

ano, só 11% dos alunos em Linguagem (espanhol) e 7,6% em Matemática é que alcança o nível definido como suficiente. É necessário referir que os dados dos países não são comparáveis entre si, uma vez que dependem do nível de suficiência determinado em cada um dos países e em cada avaliação.

A análise dos resultados do rendimento escolar nos países que não estabeleceram *a priori* níveis de suficiência, faz-se tendo em conta a percentagem de perguntas correctas para o conjunto de estudantes avaliados. Assim sendo, a Argentina indica que no conjunto do país os alunos respondem entre 56,4% e 52,7% de respostas correctas, dependendo do ano e matéria avaliados. No Paraguai a percentagem média de respostas correctas dos alunos do 6º da Primária é de 51,3% em Linguagem (comunicação) e de 45,9% em Matemática.

É também possível afirmar que os resultados são mais baixos no *Ensino Secundário Inferior*, quando comparados aos dos últimos anos do ensino primário, e que essa diferença de resultados é muito variável se considerarmos os vários níveis e áreas avaliadas no interior de cada país.

Assim, encontramos países, como é o caso do México ou Panamá, com uma diferença significativa entre o rendimento em Linguagem e a Matemática no ensino primário ou *secundaria inferior*. De facto, observa-se no México um aumento muito expressivo na percentagem de alunos, do 6º do Primário e 3º do Secundário, que não alcança o nível básico, seja em Linguagem (de 18,0% a 32,7%) seja a Matemática (de 17,4% a 51,1%). No Panamá assistimos a algo análogo, país onde a percentagem de alunos que obtém níveis de regular ou bom passa de 56,3% no 6º ano do ensino primário a 28,2% no 3º ano do ensino secundário em Linguagem, e de 48,3% a 14,7% em Matemática.

Noutros países as diferenças são mais moderadas. São exemplo disso a Argentina e o El Salvador. Na Argentina, a discrepância no rendimento entre o 6º do ensino primário e o 3º do secundário é de apenas 1,5 pontos percentuais em Linguagem e 3 pontos percentuais em Matemática. Em El Salvador, as diferenças rondam os 3 pontos percentuais, sempre a favor dos estudantes do 6º ano do ensino primário (2,9 em Linguagem e 3,4 em Matemática). Por último, a comparação do rendimento por anos permite-nos constituir um terceiro grupo de países onde não encontramos um padrão — Guatemala e Peru.

Podemos fazer uma última observação comparando os resultados entre as áreas disciplinares analisadas: Linguagem e Matemática. Tendo em conta as diferenças encontradas entre os países, os dados não oferecem ideias conclusivas em relação a este aspecto.

Deste modo, por um lado, na Argentina, no Brasil e no México os alunos parecem obter melhores resultados em Matemática do que em Linguagem, tanto no ensino primário como no *secundário inferior*; algo que só acontece aos alunos do 6º ano da Primária na Guatemala. Há um segundo grupo de países cujos resultados são melhores em Linguagem do que em Matemática. Encontramos neste grupo El Salvador, Guatemala (para os alunos de 3º ano do Secundário), Honduras, Nicarágua e Panamá. Neste grupo a Costa Rica destaca-se devido às grandes diferenças de desempenho na Linguagem e na Matemática: enquanto que na Linguagem 77,7% dos alunos consegue uma classificação igual ou superior a 65 (pontuação média pré-estabelecida), em Matemática, só 48,3% o consegue.

De qualquer forma, parece-nos importante relembrar a dificuldade em fazer extrapolações acerca da superioridade de resultados entre diferentes áreas ou anos escolares. É necessário, desde já, assinalar que não é possível fazer nenhuma destas comparações entre as avaliações nacionais de base normativa. Por outro lado, também nas avaliações criteriosais as comparações não são directas ou simples, uma vez que os pontos de corte são arbitrários e, por isso, não imediatamente comparáveis. Assim sendo, as diferenças que se encontram nos resultados podem simplesmente corresponder a um uso de critérios mais exigentes em determinada matéria ou ano escolar e não a uma disparidade no nível de desempenho dos alunos.

O RENDIMENTO ESCOLAR DOS ESTUDANTES LATINO-AMERICANOS COM 15 ANOS DE IDADE. AS AVALIAÇÕES PISA

Os resultados das três medições PISA mostram que o desempenho dos estudantes latino-americanos se situa abaixo dos standards internacionais dos estudantes da maioria dos países da OCDE (MEC, 2007; MINEDUC, 2001; OCDE, 2001, 2004a).

Efectivamente, seja em Leitura (2000), Matemática (2003) ou Ciências (2006), o rendimento dos estudantes com 15 anos, em qualquer um dos seis

GRÁFICO 1
DESEMPENHO MÉDIO DOS ESTUDANTES DE 15 ANOS
EM CIÊNCIAS — PISA 2006
(PONTUAÇÃO NA ESCALA GERAL DE CIÊNCIAS)



Fonte: Relatório Chile PISA 2006. MINEDUC (2007).

QUADRO 4
RESULTADOS DO PISA 2006 (DESEMPENHO MÉDIO)

PAÍS	CIÊNCIAS	LEITURA	MATEMÁTICA
FINLÂNDIA	563	547	548
HONG-KONG, CHINA	542	536	547
CANADÁ	534	527	527
TAIPEI, CHINA	532	496	549
ESTÔNIA	531	501	515
JAPÃO	531	498	523
NOVA ZELÂNDIA	530	521	522
AUSTRÁLIA	527	513	520
HOLANDA	525	507	531
LIECHTENSTEIN	522	510	525
COREIA	522	556	547
ESLOVÊNIA	519	494	504
ALEMANHA	513	495	504
REINO UNIDO	515	495	495
REP. CHECA	513	483	510
SUÍÇA	512	499	530
MACAU, CHINA	511	492	525
ÁUSTRIA	511	490	505
BÉLGICA	510	501	520
IRLANDA	508	517	501
HUNGRIA	504	482	491
SUÉCIA	503	507	502
POLÓNIA	498	508	495
DINAMARCA	496	494	513
FRANÇA	495	488	496
CROÁCIA	493	477	467
ISLÂNDIA	491	484	506
LETÓNIA	490	479	486
ESTADOS UNIDOS	489		474
ESLOVÁQUIA	488	466	492
ESPAÑHA	488	461	480
LITUÂNIA	488	470	486
NORUEGA	487	484	490
LUXEMBURGO	486	479	490
FED. RUSSA	479	440	476
ITÁLIA	475	469	462
PORTUGAL	474	472	466
GRÉCIA	473	460	459
ISRAEL	454	439	442
CHILE	438	442	411
SÉRVIA	436	442	411
BULGÁRIA	434	402	413
URUGUAI	428	413	427
TURQUIA	424	447	424
JORDÂNIA	422	401	384
TAILÂNDIA	421	417	417
ROMÊNIA	418	396	415
MONTENEGRO	412	392	399
MÉXICO	410	410	406
INDONÉSIA	393	393	391
ARGENTINA	391	374	381
BRASIL	390	393	370
COLÔMBIA	388	385	370
TUNÍSIA	386	380	365
AZERBEIJÃO	382	353	476
QATAR	349	312	318
KIRGUISTÃO	322	285	311
DESEMPENHO PAÍSES OCDE	500		
DESEMPENHO AM. LATINA	408		

Fonte: Relatórios PISA 2006: Chile e Espanha

países latino-americanos que participaram em alguma das medições, é inferior à média dos 30 países da OCDE. O que demonstra que os jovens com esta idade na Argentina, Brasil, Chile, México, Peru ou Uruguai não conseguem adquirir os conhecimentos e as competências necessários, exigidos pela dinâmica e complexidade das sociedades contemporâneas e, assim, estar aptos para conseguir uma plena participação nelas. Esta observação é perceptível na leitura do gráfico 1 e no quadro 4, onde estão representados, em pormenor, os resultados do rendimento escolar nos 57 países que participaram na última avaliação PISA (2006) nas três áreas avaliadas: Ciências (domínio principal), Leitura e Matemática.

Uma vez que é algo que acontece nos países que lideram os resultados do rendimento escolar no contexto latino-americano (por exemplo, Chile, Uruguai e México), podemos defender que esta é uma realidade partilhada a nível regional. Por outras palavras, os jovens latino-americanos não estão a receber nas suas escolas e sistemas uma educação que

lhes permita enfrentar com êxito as tarefas de análise, de interpretação, de comunicação, de utilização ou de integração do conhecimento, de forma a compreender e agir, hoje, no mundo, enquanto sujeito e cidadão pleno.

OS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DO LLECE

Os dados obtidos através do *Segundo Estudio Comparativo e Explicativo*, SERCE (LLECE, 2008) oferecem-nos uma imagem recente dos resultados da aprendizagem dos estudantes latino-americanos. Como já se comentou, a sua principal virtude reside em permitir comparar as aprendizagens dos estudantes dos diferentes países da região e, neste caso, de estudantes do 3º e do 6º ano do ensino primário, em Leitura, Matemática e Ciências.

Numa primeira leitura, os resultados mostram importantes disparidades nas aprendizagens dos estudantes dos diferentes países. Em concreto, a dispersão dos dados é tal que existem mais de dois

QUADRO 5 — MÉDIA DAS PONTUAÇÕES DOS ESTUDANTES DO 3º E 6º ANOS DA PRIMÁRIA EM MATEMÁTICA, LEITURA E CIÊNCIAS, POR PAÍS

	3º DA PRIMÁRIA		6º DA PRIMÁRIA		
	MATEMÁTICA	LEITURA	MATEMÁTICA	LEITURA	CIÊNCIAS
ARGENTINA	505,36	510,04	513,03	506,45	488,72
BRASIL	505,03	503,57	499,42	520,32	
CHILE	529,46	562,03	517,31	546,07	
COLOMBIA	499,35	510,58	492,71	514,94	504,32
COSTA RICA	538,32	562,69	549,33	563,19	
CUBA	647,93	626,89	637,47	595,92	661,74
EQUADOR	473,07	452,41	459,50	447,44	
EL SALVADOR	482,75	496,23	471,94	484,16	479,10
GUATEMALA	457,10	446,95	455,81	451,46	
MÉXICO	532,10	530,44	541,61	529,92	
NICARÁGUA	472,78	469,80	457,93	472,92	
PANAMÁ	463,04	467,21	451,60	472,05	472,52
PARAGUAI	485,60	469,09	468,31	455,24	469,26
PERU	473,94	473,98	489,98	476,29	464,90
R. DOMINICANA	395,65	395,44	415,64	421,47	426,31
URUGUAI	538,53	522,65	578,42	542,15	533,13
NUEVO LEÓN	562,8	557,8	553,95	542,35	510,68
MÉDIA PAÍSES	500	500	500	500	500
TOTAL AL E C	505,11	505,13	506,7	513,02	491,57

Fonte: LLECE, 2008.

desvios padrão entre os países que se situam nos extremos, nas três áreas avaliadas (Quadro 5).

Este estudo mostra que são os estudantes cubanos os que conseguem melhor rendimento

QUADRO 6 — COMPARAÇÃO DOS DESEMPENHOS ESCOLARES NO 3º ANO DA PRIMÁRIA SEGUNDO AS PONTUAÇÕES MÉDIAS POR PAÍS

PONTUAÇÕES MÉDIAS	MATEMÁTICA		LEITURA		CIÊNCIAS
	3º	6º	3º	6º	6º
Muito superior à média dos países (mais de um desvio padrão)	Cuba	Cuba	Cuba	Cuba e Costa Rica	Cuba
Superiores à média dos países, mas a menos de um desvio padrão	Chile, Costa Rica, México e Uruguai, mais o estado mexicano de Nuevo León	Argentina, Chile, Costa Rica, México, Uruguai e estado mexicano de Nuevo León	Argentina, Chile, Colômbia, Costa Rica, México e Uruguai, e o estado mexicano de Nuevo León	Brasil, Chile, Colômbia, México e Uruguai e o estado mexicano de Nuevo León	Uruguai e o estado mexicano de Nuevo León
Iguais à média (sem diferenças estatisticamente significativas)	Argentina, Brasil e Colômbia	Brasil, Colômbia e Peru	Brasil e El Salvador	Argentina	Colômbia
Inferiores à média, mas a menos de um desvio padrão	Equador, El Salvador, Guatemala, Nicarágua, Panamá, Paraguai e Peru	Equador, El Salvador, Guatemala, Nicarágua, Panamá e Paraguai	Equador, Guatemala, Nicarágua, Panamá, Paraguai e Peru	Equador, El Salvador, Guatemala, Nicarágua, Panamá, Paraguai e Peru	Argentina, El Salvador, Panamá, Paraguai, Peru e República Dominicana
Muito baixas em comparação com a média da região (mais de um desvio padrão de diferença)	República Dominicana	República Dominicana	República Dominicana	República Dominicana	

Fonte: Elaboração própria a partir do LLECE (2008).

em Matemática, Leitura e Ciências, nos dois anos avaliados. No extremo contrário, encontramos a República Dominicana, cujos estudantes apresentam os desempenhos mais baixos, em todas as áreas e anos analisados. Em ambos os casos, a distância que os separa dos restantes países é manifestamente significativa, o que obriga a analisá-los

à parte, quando constituímos grupos de países de acordo com o rendimento médio. Os outros países podem ser agrupados em três grupos, em função da sua pontuação: estatisticamente igual à média, acima da média, abaixo da média. No quadro 6 descrevemos estes grupos, para cada uma das áreas e anos avaliados.

QUADRO 7 — DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES DO 3º E 6º DO ENSINO PRIMÁRIO DA AMÉRICA LATINA E CARIBE, SEGUNDO OS NÍVEIS DE DESEMPENHO

ÁREA/ANO	NÍVEIS DE DESEMPENHO (%)				
	ABAIXO DE I	I	II	III	IV
3º MATEMÁTICA	10,2	36,0	28,3	14,3	11,2
3º LEITURA	6,7	25,5	44,3	21,6	8,4
6º MATEMÁTICA	1,5	13,9	40,8	32,4	11,4
6º LEITURA	0,9	16,5	35,5	26,8	20,3
6º CIÊNCIAS	5,2	38,7	42,2	11,4	2,5

Fonte: Elaboração própria a partir do LLECE (2008).

Para além disto, a forma como se concebeu o SERCE permite-nos conhecer o que sabem os estudantes a partir do nível de apropriação e do uso dos saberes incluídos em cada ano e área avaliados. Como habitualmente se faz, a escala utilizada agrupa os estudantes em cinco níveis de complexidade crescente. Deste modo, uma distribuição ideal deveria mostrar uma maioria de estudantes concentrados nos níveis III e IV, sendo o mais próximo de zero a percentagem daqueles que se situam abaixo do nível 1. No entanto, os resultados diferem muito deste padrão (Quadro 7, na página anterior).

Realmente, os resultados do SERCE mostram que mais de 60% dos estudantes do 3º ano do ensino primário da América Latina e Caribe se encontram nos Níveis I e II a Matemática, enquanto que apenas 25,5% estão em algum dos níveis superiores. Cerca de 10,2% dos alunos não conseguem realizar as tarefas correspondentes ao nível mais baixo. Isto é, não conseguem diferenciar correctamente números naturais, ou interpretar tabelas ou gráficos simples de forma a retirar informação apresentada de forma directa. Estamos a falar de mais de um milhão de crianças que, frequentando o 3º ano do ensino primário, não conseguem apropriar-se das aprendizagens estabelecidas como mínimas e prioritárias em Matemática.

Em Leitura, 7 em cada 10 estudantes que frequentam o 3º ano encontram-se nos níveis I e II, enquanto que só 8,4% alcança um valor de desempenho mais exigente e de acordo com a sua idade e escolaridade. A percentagem de estudantes que não consegue apropriar-se das aprendizagens mínimas necessárias para usar adequadamente o conhecimento transmitido é de 6,7%. Para estas crianças o acesso ao conhecimento é ainda remoto, dado que nem sequer são capazes de identificar informação que lhes é dada de forma directa e com significado explícito, repetida num texto e isolada de outras informações.

Uma análise regional ao 6º ano do ensino primário mostra-nos semelhanças e algumas diferenças quando o comparamos com o 3º ano. A maioria dos estudantes concentra-se nos dois níveis inferiores (I e II), chegando a alcançar valores de 54,7% em Matemática e 52% em Leitura. Em Matemática, apenas 11,4% dos alunos alcança o nível de desempenho mais alto (IV), percentagem que chega a 20,3% em

Leitura. Neste ano a percentagem de crianças que se encontra abaixo do Nível I é menor (1,5% a Matemática e 0,9% em Leitura). Por último, a análise dos resultados em Ciências mostra que 80% dos estudantes do 6º ano do ensino primário se agrupa à volta dos Níveis inferiores (I e II), sendo de apenas 2,5% a percentagem de alunos que se situam no Nível IV.

Estes resultados mostram as profundas desigualdades que ocorrem, na educação, entre estudantes que frequentam diferentes escolas. Desta forma, evidencia-se a importância que adquirem as decisões tomadas para o conjunto dos sistemas educativos. A importância que cada país dá à educação e o interesse e recursos que cada um deles lhe atribui acaba por gerar como resultado a própria aprendizagem dos alunos.

CONCLUSÕES FINAIS

É necessário contextualizar os comentários finais deste texto no quadro das importantes acções e esforços realizados pelos países desta região para criar sistemas nacionais de avaliação das aprendizagens, assim como para se submeterem e se exporem à comparação regional e internacional que avalia o que e quanto sabem os estudantes de cada país. Assim sendo, é necessário, em primeiro lugar, valorizar a firme decisão dos estados e governos latino-americanos em monitorizar e analisar a qualidade educativa oferecida pelos seus sistemas, recorrendo a uma avaliação rigorosa das aprendizagens e do rendimento escolar alcançado nas suas escolas e liceus por crianças e jovens. Mesmo que rendimento escolar e qualidade educativa não sejam, de maneira alguma, sinónimos, o que é compreendido e assumido pela totalidade dos sistemas na região, não há dúvida que não é possível falar de qualidade em educação se os alunos não se apropriarem das aprendizagens necessárias a um desenvolvimento integral e a uma participação plena e igualitária na sociedade.

É também de destacar a ousadia de alguns países, que foram capazes de perceber que a participação em estudos, tanto regionais como internacionais, é uma grande oportunidade para melhorar a qualidade e a distribuição da oferta educativa dentro dos seus sistemas, ainda que correndo o risco de expor a sua administração à crítica interna e os

seus sistemas ao duro julgamento de organizações e entidades especialistas externas, reconhecidas mundialmente no campo da avaliação das aprendizagens. De facto, a participação neste tipo de estudos permite, por um lado, conhecer e aprofundar os conhecimentos, competências, valores e atitudes que os sistemas educativos e económicos com mais sucesso no mundo consideram que os seus estudantes devem desenvolver e, ao mesmo tempo, constituem-se como espaços privilegiados para melhorar os sistemas de avaliação, desenvolver e fortalecer a capacidade técnica interna, debater e definir acções e políticas destinadas a melhorar as condições, processos e resultados em educação nos diferentes países participantes. O esforço e o investimento necessários para manter sistemas de avaliação legitimados e que operem ao mais alto nível, só têm sentido se esses sistemas desenvolverem elementos substantivos para a melhoria da oferta educativa e para a equidade da sua distribuição dentro dos sistemas.

Esta breve revisão das estratégias utilizadas e dos resultados conseguidos nas avaliações nacionais e internacionais do rendimento escolar dos alunos dos países latino-americanos fornece-nos elementos e critérios interessantes para a compreensão, melhoria e uma distribuição justa da qualidade educativa dos sistemas. Vejamos alguns deles.

A avaliação das aprendizagens escolares é uma prática sistemática, institucionalizada e legitimada na totalidade dos países da América Latina. As avaliações iniciaram-se no início dos anos noventa, na grande maioria dos países (11 dos 18), sendo que os restantes o fizeram durante a segunda metade da mesma década. Também partilham a prioridade dada, num primeiro momento, à análise do rendimento dos alunos do ensino primário em Linguagem e Matemática. Áreas de aprendizagem essenciais ao acesso ao conhecimento, utilização e apropriação dos códigos culturais essenciais à inclusão nas nossas sociedades. Nos últimos anos, em conjunto com o alargamento da avaliação das aprendizagens aos alunos do ensino secundário, têm-se, também, vindo a incluir a avaliação do desempenho em Ciências da Natureza e Ciências Sociais e, em alguns casos, a avaliação de aspectos relacionados com o desenvolvimento da cidadania e aspectos socioafectivos dos estudantes.

Partindo das descobertas feitas e dos resultados obtidos, temos que referir, em primeiro lugar, que, apesar das importantes diferenças encontradas entre países e tendo em conta todas as perspectivas utilizadas por cada um deles para medir os resultados das aprendizagens e o rendimento escolar dos alunos, encontramos, em todos eles, graves problemas de qualidade educativa. Uma realidade que já nos acompanha há vários anos, sem que se vejam sinais de avanços significativos ou de tendências claras. Nesse sentido, as aprendizagens e o desempenho escolar da maioria dos estudantes dos ensinos primário e secundário, na grande maioria dos países da América Latina, continuam a estar muito abaixo do esperado e do necessário para alcançar uma real inclusão e mobilidade social para todos os cidadãos. E esta é uma dura realidade, não só para as populações mais pobres e excluídas no interior dos sistemas, mas que também afecta os estudantes provenientes de sectores socioeconómicos médios ou altos. Os estudantes que pertencem a estes estratos sociais também não estão a demonstrar ter aprendizagens e rendimentos escolares ajustados aos standards internacionais, próprios de sociedades modernas e desenvolvidas – algo que fica claro quando se comparam os seus desempenhos com a média dos estudantes dos países mais desenvolvidos do mundo.

No entanto, quando analisamos os resultados, encontramos diferenças e matizes que nos revelam que alguns países e alguns níveis de ensino têm maiores problemas e fragilidades, “colocando a nu” a iniquidade que nos atravessa, enquanto região, e que encontra as suas porfiadas raízes na desigualdade social que se produz e reproduz em cada sistema educativo. Os dados mostram-nos, muito claramente, que há países latino-americanos onde os seus alunos aprendem menos que os seus colegas em países vizinhos desta parte do continente e que isso acontece a todos os níveis e disciplinas avaliadas. Também é quase uma constante o menor desempenho alcançado pelos alunos do secundário – em relação à sua idade e escolaridade – do que o daqueles que frequentam o ensino primário. Isto questiona não apenas a eficácia e efectividade do ensino ministrado nos estabelecimentos de nível secundário, como também a pertinência e relevância do currículo estabelecido para esse nível, nos vários anos lectivos.

E ainda que a necessária brevidade deste artigo não tenha permitido aprofundar as análises por género, habitat e origem socioeconómica dos estudantes, é necessário alertar para as profundas iniquidades que afectam as mulheres, os estudantes das zonas rurais e os que pertencem a grupos socioeconómicos mais desfavorecidos.

Por último, e para finalizar, gostaríamos de referir alguns dos desafios pendentes em matéria de avaliação da qualidade das aprendizagens: os que procuram melhorar a informação disponível e usá-la de forma a fortalecer e incrementar a qualidade educativa dos sistemas:

- Integração de outras áreas disciplinares e anos de escolaridade [na avaliação] que permita melhorar a oferta de uma educação de qualidade e que procure o desenvolvimento integral e cívico de crianças e jovens
- Contextualizar as aprendizagens: é necessário que os sistemas nacionais de avaliação recolham e analisem a informação acerca dos factores associados à aprendizagem, de

modo a que se possam identificar as condições em que ocorre o ensino e a aprendizagem no interior de cada país e, ao mesmo tempo, reconhecer quais os factores que favorecem e tornam possível a aquisição, pelos estudantes, de aprendizagens significativas, relevantes e estáveis

- Melhorar o uso que se faz das avaliações, tanto a nível nacional como no interior das escolas. Não nos podemos contentar com o desenvolvimento sistemático de metodologias de ponta e cada vez melhores para medir e avaliar as aprendizagens cognitivas, socioafectivas, de cidadania, éticas e de desenvolvimento de valores dos estudantes. São necessárias estratégias pertinentes e explícitas que possibilitem o uso da informação e da análise gerados por estes sistemas de avaliação nacionais, de forma a que se use como *insumo* com vista à melhoria de processos de ensino e aprendizagem, assegurando, assim, a aquisição de melhores aprendizagens e o aumento do desempenho e rendimento escolares.

1. N.T. Neste artigo, e no intuito de uniformização dos vários sistemas de ensino aqui analisados, adoptou-se a denominação *Educação Primária e Secundária*. Sendo que o ensino primário inclui os primeiros seis anos de escolaridade (crianças entre os seis e os onze, doze anos, aproximadamente) e o ensino secundário abrange mais seis anos de escolaridade (crianças e jovens entre os doze, treze anos e os dezoito anos, aproximadamente). O ensino secundário subdivide-se, ainda, em Ensino Secundário Inferior (três primeiros anos) e Ensino Secundário Superior (os últimos três anos).

2. Consultar: www.simce.cl

3. Como é o caso do Chile, que participou no TIMSS em 1999 e 2003 e do CIVED em 1999 e 2000 (www.simce.cl).

4. Os países da OCDE são: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Coreia, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos da América, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Inglaterra, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polónia, Portugal, República Checa, Eslováquia, Suécia, Suíça e Turquia.

5. Em cada um dos ciclos do PISA são elaboradas e atribuídas escalas para as três áreas em avaliação. No entanto, só se podem fazer comparações inter-ciclos em determinada área a partir do momento em que essa área tenha sido o domínio principal da avaliação (MINEDUC, 2007). Assim sendo, e com a medição PISA 2009 em curso, estar-se-á em condições de comparar os desempenhos em Leitura nos anos 2000 e 2009, anos nos quais esta foi o domínio principal.

6. Os relatórios com os resultados das três avaliações PISA estão disponíveis em: www.pisa.oecd.org.

7. Os resultados dos estudos regionais LLECE estão disponíveis em: www.llece.unesco.cl.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEDO, C. (2008). Usando las Evaluaciones del Aprendizaje para Mejorar la Calidad Educativa. Comunicação apresentada no *Foro: Gestión Descentralizada y Calidad Educativa en el*

Perú. Consultado em Março de 2009 em <http://siteresources.worldbank.org/INTPERUIN-SPANISH/Resources/Sesion3-Aedo.pdf>

CEPAL (2007). *Panorama social de América Latina 2007*. Santiago de Chile: CEPAL. Consultado em Janeiro de 2009 em www.eclac.org/publicaciones/xml/5/30305/PSE2007

CEPAL/COMISIÓN INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓN, EQUIDAD Y COMPETITIVIDAD ECONÓMICA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (2001). *Quedándonos atrás. Informe del progreso educativo en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL.

FERRER, G. (2006). *Sistemas de evaluación de aprendizajes en América Latina. Balance y desafíos*. Santiago de Chile: PREAL.

FERRER, G. & ARREGUI, P. (2003). *Las pruebas internacionales de aprendizaje en América Latina y su impacto en la calidad de la educación: Criterios para guiar futuras aplicaciones*. Santiago de Chile: PREAL.

GARCÍA-HUIDOBRO, J. E. & BELLEI, C. (2003). *Desigualdad Educativa en Chile*. Santiago de Chile: Escuela de Educación de la Universidad Alberto Hurtado.

LLECE – LABORATORIO LATINOAMERICANO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (2001). *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado*. Santiago de Chile: UNESCO.

LLECE – LABORATORIO LATINOAMERICANO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (2002). *Estudio cualitativo de las escuelas con resultados destacables en siete países Latinoamericanos*. Santiago de Chile: UNESCO.

LLECE – LABORATORIO LATINOAMERICANO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer Reporte SERCE*. Santiago de Chile: LLECE-OREALC/UNESCO.

MINEDUC (2001). *Competencias para la vida. Resultados de los estudiante chilenos en el estudio PISA 2000*. Santiago de Chile: UCE/Ministerio de Educación de Chile. Consultado em Março de 2009 em http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/evaluaciones_inter/pisa_2000/informe_CHILE_PISA_2000.pdf

- MINEDUC (2007). *PISA 2006: Rendimientos de estudiantes de 15 años en Ciencias, Lectura y Matemática*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación/ Ministerio de Educación de Chile. Consultado em Fevereiro de 2009 em www.simce.cl
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2007). *PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. INFORME ESPAÑOL*. Madrid: Instituto de Evaluación/Secretaría General de Educación.
- MURILLO, F. J. (coord.) (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- MURILLO, F. J. & ROMÁN, M. (2008). Resultados de aprendizaje en América Latina a partir de las evaluaciones nacionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1, 1, pp. 6-35.
- MURILLO, F. J. & ROMÁN, M. (2009). Mejorar el desempeño de los estudiantes de América Latina. Algunas reflexiones a partir de los resultados del SERCE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XIV, 41, pp. 451-484.
- OCDE (2001). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. México: Editorial Santillana. Consultado em Abril de 2009 em www.oecd.org/dataoecd/48/24/39817007.pdf
- OCDE (2004a). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana Educación. Consultado em Abril de 2009 em www.oecd.org/dataoecd/59/1/39732493.pdf.
- OCDE (2004b). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. París: OCDE.
- OCDE (2007). *PISA 2006. MARCO DE LA EVALUACIÓN. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Consultado em Março de 2009 em www.oecd.org/dataoecd/59/2/39732471.pdf
- OCDE (2008). *Education at a Glance 2008: OECD Indicators*. París: OCDE.
- ROMÁN, M. (1999). *Usos Alternativos del SIMCE: Padres, Directivos y Docentes*. Santiago de Chile: CIDE.
- ROMÁN, M. (2008). Focalización en Educación. Límites y tensiones de una política que ha buscado mejorar la calidad y equidad del sistema educativo en Chile. *Revista Docencia*, 13, 35, pp. 5-16.
- UNESCO-ICFES (2005). *Segundo estudio regional comparativo y explicativo (SERCE) 2004-2007: análisis curricular*. Santiago de Chile: LLECE-OREALC/UNESCO.

Tradução de Gabriela Lourenço