Resumo Executivo

A América Latina depois do PISA

Lições aprendidas da educação em sete países (2000-2015)

Axel Rivas

CIPPEC

natura
bem estar bem

INSTITUTO | natura
bem estar bem

Rivas, Axel
Cidade Autônoma de Buenos Aires : Fundação Cippec. 2015.
40 p. ; 30x21 cm.
ISBN 978-987-1479-45-0
1. Educação. I. Título
CDD 370

Autor: Axel Rivas
Edição: Liora Gomel
Diagramação: Patricia Peralta
Se você deseja citar este livro: Rivas, A. (2015). América Latina depois do PISA. Lições aprendidas da educação em sete países (2000-2015) • Axel Rivas. Resumo executivo. Buenos Aires: Cippec-tNatura-Instituto Natura.
Autoriza-se a reprodução total ou parcial dos textos aqui publicados, sempre e quando não forem alterados, forem citados os créditos correspondentes e não forem utilizados para fins comerciais.
A opinião do autor não reflete necessariamente a posição de todos os membros do Cippec Natura ou Instituto Natura.
As publicações do Cippec estão disponíveis em sua página na Internet (www.cippec.org).
O Cippec estimula o uso e a divulgação de seus produtos sem fins comerciais.
CIPPEC
Centro de Implementação de Políticas Públicas para a Equidade e o Crescimento
T (+5411) 4384-9009 | F (+5411) 4384-9009, ramal 1213
Av. Callao 25, 1°A, C1022AAA, Buenos Aires, Argentina
Info@cippec.org | www.cippec.org
Natura
T (+5411) 4756-9300
Cazadores de Coquimbo 2860 2do piso, Munro, Buenos Aires, Argentina
www.naturacosmeticos.com.ar
Instituto Natura
T (+5511) 3034-3826
Av. Brigadeiro Faria Lima, 201, conj. 171, C05426-001, São Paulo, Brasil
www.institutonatura.org.br

CIPPEC natura bem estar bem INSTITUTO natura bem estar bem

Índice

1. Introdução: o projeto MAPEAL 5

2. O contexto: o novo século na América Latina 6

3. As políticas educacionais 2000-2015: uma agenda em movimento 8
- 3.1. A convergência de direitos: mais financiamento, mais alunos, mais reconhecimento 8
- 3.2. Uma renovada governabilidade centralizada 9
- 3.3. Um currículo ambivalente entre a orientação e a expansão 9
- 3.4. Os livros didáticos como atalho e o crescimento exponencial dos materiais digitais 10
- 3.5. Iluminados a partir de fora: os novos mecanismos de avaliação da qualidade 10
- 3.6. Os regimes acadêmicos: maior flexibilidade e modelos de exames divergentes 11
- 3.7. Políticas para distribuir justiça educativa em sociedades desiguais 12
- 3.8. Quebrar o bloco de gelo da docência 13
- 3.9. O novo foco na escola: os diretores e os planos de melhoria 14
- 3.10. A tendência à transferência para a educação privada e as respostas estatais 14
- 3.11. O grande salto tecnológico e as políticas 1 a 1 15
- 3.12. Desafios: estender os direitos da primeira infância, ampliar o período na escola e mudar o modelo da educação 15

4. Os resultados educacionais no período 2000-2015 17
- 4.1. América Latina no mundo PISA 17
- 4.2. Síntese dos resultados por países 19
  - Argentina 19
  - Brasil 20
  - Chile 21
  - Colômbia 22
  - México 23
  - Peru 24
  - Uruguai 25

5. As hipóteses: Como podem ser explicados os diferentes resultados educacionais dos países? 26
- Hipótese 1. A melhoria na inclusão e na qualidade da educação estava associada com os avanços notáveis nas condições de vida da população na América Latina 26
- Hipótese 2. As diretrizes que se concentraram na aprendizagem e nos resultados tiveram mais impacto que as políticas incrementais marcadas pelo lema "rezar e esperar 27
- Hipótese 3. Os livros didáticos e o direcionamento curricular básico parecem ter criado um efeito de cerco fechado, junto com as avaliações, o que resultou em melhorias na aprendizagem 29
- Hipótese 4. Os setores desfavorecidos passaram das margens ao centro do sistema e seus direitos se traduziram em êxitos no acesso e na aprendizagem 30
- Hipótese 5. A região melhorou mais no Ensino Fundamental I (Primária) do que no Ensino Fundamental II e Médio (Secundária)*, onde as diretrizes da política educacional regulam menos o ensino 31

* Ainda que a maioria dos países da América Latina utilizem a nomenclatura Primária para se referir aos cinco anos do Fundamental I e o primeiro ano do Fundamental II e Secundária, para os três últimos anos do Fundamental II e os três anos do Ensino Médio, optamos por traduzir Primária como Fundamental I e Secundária como Fundamental II e Médio

Hipótese 6. Garantir trajetórias educacionais que superem a repetência parece estar associado com melhorias na qualidade e conclusão dos estudos 32
Hipótese 7. As hipóteses da mudança por meio da docência e das novas tecnologias são muito recentes para serem levadas em conta como eixos explicativos da melhora na aprendizagem 32
Hipótese 8. O Chile mostra que um avanço contínuo e em sequência em vários pontos centrais da política educacional teve a capacidade de produzir melhorias, mesmo já tendo uma situação inicial acima da média da região 33
Hipótese 9. O Brasil mostra que é possível melhorar ao mesmo tempo o alcance, o fluxo e a qualidade da educação com políticas de expansão de direitos, estímulo à iniciativa local e controle de resultados de forma centralizada 34
Hipótese 10. Apesar de tudo o que foi apontado, não houve tantas mudanças na organização pedagógica e no sentido da educação dos países, o que se reflete no ritmo lento dos avanços e impõe desafios para o futuro 35

6. O futuro da Educação na América Latina 36

1. Introdução: o projeto MAPEAL

O projeto de pesquisa Mapa da Política Educacional na América Latina (MAPEAL[1]) teve como objetivo estudar as políticas educacionais implementadas nos sete países da região que participaram regularmente do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, na sigla em inglês) de 2000 até 2012. **Os sete países analisados foram: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México, Peru e Uruguai.**

Foram realizadas mais de 100 entrevistas com especialistas no assunto e atores políticos da educação, consultados mais de 500 documentos sobre as políticas implementadas nos distintos países e processadas múltiplas fontes estatísticas para propiciar a dimensão quantitativa do estudo.

Com base nessas fontes foram estudados os contextos, as políticas educacionais do período 2000-2015 e os resultados medidos por diversos indicadores e fontes nacionais e internacionais[2]. Na parte final do estudo foi elaborada uma série de hipóteses para compreender as diferenças nos resultados entre os países, com várias questões abertas e sugestões para o futuro da educação na região.

O projeto foi desenvolvido pelo Cippec com o apoio da Natura Regional e o Instituto Natura. Contou também com a colaboração de instituições associadas em cada um dos países: Educação 2020, no Chile, Empresários pela Educação, na Colômbia, Grade, no Peru, e Via Educação, no México[3]. Um conselho assessor de peritos e especialistas dos países estudados comentou o documento final.

Neste resumo executivo são apresentados os principais achados da pesquisa. Ele remete ao livro para o aprofundamento das diferentes dimensões analisadas[4].

1 Veja http://cippec.org/MAPEAL
2 O estudo se concentrou na educação comum e nos níveis Infantil, Fundamental e Médio: salvo em aspectos gerais, o nível superior não foi abordado.
3 Cada instituição parceira concedeu um apoio fundamental para a realização deste estudo, coordenando entrevistas em cada país e completando um questionário guia sobre as políticas educacionais do período analisado. Além disso, o projeto contou com colaboradores específicos: Antonio Romano, no Uruguai, e Inés Dussel para a dimensão curricular.
4 Disponível em www.cippec.org

2. O contexto: o novo século na América Latina

O período estudado foi um tempo de mudança social para a região. Entre 2000 e 2013, o PIB por habitante da América Latina cresceu 30,4%, a um ritmo anual de 2,09%. Ao mesmo tempo, mais de 50 milhões de pessoas saíram da pobreza, ingressando nas camadas das novas classes médias emergentes. O *boom* das exportações marcou uma etapa de intercâmbio global favorável para a região, com diversos cenários e alcances conforme os países.

Essa etapa de crescimento econômico e melhoria social foi notável. Foi ampliado o gasto social do Estado, que passou de 11,7% do PIB para 14,5%, e houve um amplo aumento das transferências condicionadas para os setores sociais mais desfavorecidos. O desemprego, a desnutrição e a mortalidade infantil caíram; as coberturas previdenciárias e de saúde e as pensões não contributivas aumentaram.

A recuperação da democracia e sua estabilização foram outro pilar dessa etapa, na qual teve destaque a melhora da qualidade institucional do Estado. Os indicadores de direitos políticos dos cidadãos mostraram melhoras claras na maioria dos países, com variações segundo seus ciclos e etapas de governo.

No entanto, a desigualdade social, uma dimensão especialmente crítica na região, não mostrou avanços tão significativos. A América Latina continua sendo o continente mais desigual do planeta. Durante o período analisado, a pobreza caiu muito mais claramente que a desigualdade, o que mostra que as estruturas de poder concentrado em poucas mãos continuam sendo desafios não resolvidos na região.

O estudo analisou o contexto do período 2000-2015, como uma etapa histórica de grandes avanços, contradições e dívidas pendentes. A situação social em termos de receita melhorou claramente, mas por trás desses avanços materiais a vida urbana se manteve como uma dimensão com difíceis tensões.

Por sua vez, as conquistas econômicas e sociais não foram lineares. A redução da pobreza incrementou um segmento social de classes médias vulneráveis e não solidificou um caminho de transformação em diversas esferas da vida social. O tipo de modelo de desenvolvimento dos países gerou uma dependência, às vezes extrema, dos recursos naturais ou primários, com uma visão de curto prazo que não tirou proveito de caminhos mais sustentáveis e discussões profundas sobre os modelos de desenvolvimento.

A segregação residencial se consolidou como um processo de separação social das pessoas com níveis de vida diferentes, com direitos e condições existenciais desiguais. Para a educação, a fragmentação social, até mesmo em um período de melhoria econômica, se transformou em uma questão muito mais complexa do que a melhoria dos indicadores de renda sugere. Todas essas dimensões foram levadas em conta para mapear o contexto social, político, econômico e cultural que interage com os sistemas educacionais da região.

O estudo analisou o contexto do período 2000-2015, como uma etapa histórica de grandes avanços, contradições e dívidas pendentes. A situação social em termos de receita melhorou claramente, mas por trás desses avanços materiais a vida urbana se manteve como uma dimensão com difíceis tensões

Em um segundo segmento do contexto foram estudadas as diferenças entre os países analisados. Aí aparecem características da população dos países, seus ciclos políticos e a evolução de indicadores sociais e econômicos. Entre os dados mais destacados estão os casos do Peru, com uma ampla melhora em vários indicadores sociais, Colômbia e Brasil, com sua redução da pobreza depois de partir de situações especialmente críticas; e Chile, o país com o conjunto de melhores indicadores sociais entre os estudados. O Uruguai e a Argentina também tiveram conquistas notáveis depois de atravessarem situações históricas menos agudas. Já o México vivenciou um ciclo distinto, com maior estancamento econômico e social durante o novo século.

3. As políticas educacionais 2000-2015: uma agenda em movimento

O Terceiro capítulo é o mais longo do livro e o mais difícil de sintetizar sem perder o sentido original: mapear uma grande variedade de políticas nos sete países ao longo do período estudado. Aqui se propõe um exercício de síntese das tendências em destaque, com alguns exemplos dos países.

3.1. A convergência de direitos: mais financiamento, mais alunos, mais reconhecimento

Durante os 15 primeiros anos do Século XXI, a América Latina vivenciou um triplo processo conjunto de expansão dos direitos educacionais. Foi ampliado o acesso em todos os níveis educacionais, o financiamento estatal cresceu e populações excluídas e marginalizadas tiveram direitos reconhecidos, o que estendeu as fronteiras da educação tradicional. Nem todos os países recorreram às mesmas estratégias nem avançaram no mesmo ritmo, mas houve uma convergência em assumir o desafio de uma educação para todos, ampliada até o final do nível Médio.

Em média, houve um aumento de 10 para 13 anos de escolaridade obrigatória entre 2000 e 2015.

Todos os países estudados (exceto o Peru) ampliaram os anos de escolaridade obrigatória tanto no nível inicial como no Fundamental e Médio. Em média, houve um aumento de 10 para 13 anos de escolaridade obrigatória entre 2000 e 2015. Novas leis de educação estabeleceram isso, como também muitas outras mudanças que ampliaram direitos e engendraram novas obrigações.

Nos países estudados, o investimento por aluno passou de 1.261 dólares constantes em 2002 para 2.084 dólares m 2011. A proporção do gasto com educação no PIB passou de uma média de 4,04% em 2000 para 5,44% em 2011.

Nos países estudados, o investimento por aluno passou de 1.261 dólares constantes em 2002 para 2.084 dólares em 2011. A proporção do gasto com educação no PIB passou de uma média de 4,04% em 2000 para 5,44% em 2011. Esse grande incremento do orçamento educacional acompanhou e superou um período de notável crescimento do PIB na região. Em particular, Argentina, Brasil e Uruguai foram os que mais elevaram o investimento em educação. Em um segundo grupo, Chile, Colômbia e México também fizeram um maior esforço orçamentário. Somente o Peru ficou atrás nessa dimensão: seu orçamento para a educação cresceu muito, mas acompanhou o PIB, ou seja, não houve um maior esforço orçamentário em favor da educação, como nos outros países.

Essas tendências animadoras não podem deixar de lado as grandes dívidas sociais e educacionais pendentes nos países da região. O aumento do financiamento e dos direitos educacionais foi uma tendência paralela à manutenção estrutural de sociedades desiguais, e não bastou para reverter as grandes necessidades das escolas, em especial nas zonas rurais e nos países mais pobres.

3.2. A retomada da governança centralizada

Uma das mudanças mais significativas da agenda educacional no novo século foi a retomada da centralização da administração da educação. A etapa estudada marcou a passagem da descentralização, como política estelar dos anos 90, para a recentralização estratégica dos ministérios da Educação na década de 2000.

A etapa estudada marcou a passagem da descentralização, como política estelar dos anos 90, para a recentralização estratégica dos ministérios da Educação na década de 2000.

Esse processo não se concretizou via gestão das escolas, mas por meio de novos e velhos dispositivos: as reformas curriculares, mais voltadas para a orientação ou centradas em padrões; os livros didáticos, como grandes intervenções nacionais de regulamentação do currículo real; e as avaliações da qualidade, como nova modalidade de gestão por resultados. Em particular, foi evidente a estratégia de recentralização no Brasil, o país mais populoso da região, que também conta com uma estrutura de administração da educação descentralizada nos 27 Estados e 5.564 municípios.

Esses dispositivos se conjugaram com a reunificação dos sistemas de informação, a criação de novas áreas nos ministérios e a liderança de presidentes ou ministros da Educação que definiram um rumo vigoroso em países como Chile, Brasil, México e Colômbia. A agenda educacional passou ao primeiro plano na arena política. Em alguns países foi recuperada ou criada uma reitoria estatal centralizada, com novas ferramentas de governo para sistemas educacionais ampliados em número e transbordando de demandas. Uma expressão da mudança de época foi a criação ou o fortalecimento das agências de avaliação da qualidade educacional em países como Brasil, Chile, Colômbia, México e Uruguai.

A Argentina e o Uruguai seguiram um caminho mais passivo nesse campo. No Uruguai, a matriz endogâmica da administração da educação não foi permeável a mudanças sistêmicas; na Argentina ocorreu algo semelhante, com a complexidade adicional de seu esquema federal de governo. Por sua vez, a manutenção de uma dinâmica dialógica com os sindicatos de docentes, que também teve destaque no Brasil e Chile, levou a uma posição mais estática na agenda das políticas educacionais na Argentina e Uruguai. Ambos os países revisaram as políticas dos anos 90, mas não conseguiram dar continuidade a uma agenda mais concreta de renovação em suas ações.

As políticas expressaram tradições e códigos curriculares contraditórios. Houve o recurso a materiais curriculares mais prescritivos, que buscaram direcionar o ensino com orientações concretas para os docentes, com concepções curriculares muito amplas, com excesso de conteúdo.

3.3. Um currículo ambivalente entre a orientação e a expansão

Na etapa estudada, as políticas curriculares foram um eixo de mudanças em todos os países mencionados. As políticas, no entanto, expressaram tradições e códigos curriculares contraditórios. Por um lado, houve o recurso a materiais curriculares mais prescritivos, que buscaram direcionar o ensino com orientações concretas para os docentes: roteiros de aprendizagem, padrões e conteúdos prioritários presentes em apostilas, atividades e sequências didáticas. Por outro lado, a difícil articulação política das reformas se traduziu em concepções curriculares muito amplas, com excesso de conteúdo e, portanto, com uma pista de aterrissagem às vezes inviável nas práticas.

Houve também estratégias contrapostas nos conteúdos priorizados. As avaliações padronizadas operaram como uma atração magnética nas matérias tradicionais, em especial língua e matemática. Enquanto isso, eram criados ou fortalecidos novos espaços curriculares, como línguas estrangeiras (principalmente o inglês), cidadania e tecnologia. Outra tensão própria do cruzamento entre currículo e didáticas se deu no ensino de competências e abordagens construtivistas, o que deu origem a confusões e difíceis processos de passagem para a prática docente.

Essas tensões não puderam ser resolvidas com a ampliação da jornada escolar (ainda incipiente em quase todos os países) nem com a definição curricular por via prescritiva. Quem sabe expressem um tempo de maiores demandas sociais pela educação em contextos de mudanças tecnológicas e culturais, bem como a falta de instâncias de definição curricular que vão além dos acordos incrementais.

3.4. Os livros didáticos como atalho e o crescimento exponencial dos materiais digitais

Os livros didáticos foram um eixo extraordinário em quase todos os países analisados, seja pela via da produção estatal ou da compra no mercado privado.

Uma tendência derivada da maior centralização da administração foi a ênfase na entrega de materiais gratuitos para o ensino e a aprendizagem. Os livros didáticos foram um eixo extraordinário em quase todos os países analisados, seja pela via da produção estatal ou pela compra no mercado privado. As escolas se encheram de livros didáticos, prosseguindo com políticas passadas, mas com maior potência em quantidade e variedade.

México, Chile e Brasil são os países com maior consolidação histórica da entrega de livros didáticos (o México é uma exceção, já que produz um livro didático único para o nível Fundamental I). Em especial, o Brasil ampliou essa oferta durante os anos estudados. Por vias menos institucionalizadas, mas muito ativas, Peru, Argentina e Uruguai também elevaram notavelmente a quantidade de livros didáticos e outros materiais de leitura. A Colômbia foi uma exceção nesse ponto, por ter uma tradição curricular menos orientada pelo Estado.

Em paralelo a essa tendência de expansão dos livros didáticos em quase todos os países, houve um aumento de forma exponencial do acesso de professores e alunos a materiais digitais via Internet. Em todos os países, com diferentes enfoques e intensidade, o Estado lançou uma grande quantidade de materiais "paradidáticos" em seus portais educacionais inovadores. Isso engendrou, com a grande dispersão da oferta gratuita e paga na Internet, um duplo movimento contraditório: maior direcionamento e foco por intermédio dos livros didáticos e maior diversidade e dispersão pelas vias digitais em exponencial.

As políticas de avaliação da qualidade foram a grande estrela da constelação do novo século educacional para a América Latina.

3.5. Iluminados a partir de fora: os novos sistemas de avaliação da qualidade

Ao mesmo tempo que a tendência anterior, as políticas de avaliação da qualidade foram a grande estrela da constelação do novo século educacional para a América Latina.

Países como Chile, México, Brasil e Colômbia passaram de avaliações diagnósticas gerais, instaladas nos anos 90, a avaliações com alto nível, de impacto na regulação dos sistemas educacionais.

Das avaliações surgiram novos sistemas de metas por escola, pressão pública pela prestação de contas ou pagamento aos professores por resultados. O sistema educacional se abriu ao escrutínio externo. Uma das consequências foi a classificação das escolas segundo seus resultados. Novas tipologias de escolas "semaforizadas", com diferentes tipos de ajuda e autonomia estatal, conforme os resultados, e maior ênfase no mérito. A competência ou a distinção foram aparecendo em diferentes dimensões em cada país.

Em países como Chile, Brasil e México foram combinadas duas tendências que gestaram um modelo de governabilidade pedagógica minuciosa: o livro didático direcionou os conteúdos, a sequência e o ritmo do ensino, enquanto as avaliações controlaram os resultados e regularam os incentivos para se focalizar neles.

A avaliação foi um método privilegiado por vários países para distintas finalidades. Não só foram avaliadas escolas para estabelecer metas, prêmios e punições, mas também houve um aumento nos exames de ingresso à educação superior e surgiram as avaliações dos professores. O Estado utilizou esses dispositivos como atalhos de poder. Em sistemas educacionais com um perfil cada vez mais de massas, e em contextos sociais e culturais cada vez mais incertos, a regulação foi direcionada para a síntese ou o esqueleto do ensino: os exames. A América Latina se encheu deles como nunca antes.

Em sistemas educacionais com um perfil cada vez mais de massas e em contextos sociais e culturais cada vez mais incertos, a regulação se direcionou para a síntese ou o esqueleto do ensino: os exames.

Os atalhos revelaram um movimento de dentro para fora da educação. As escolas, os professores e o currículo passaram a ser crescentemente regulados por resultados públicos, pressões do mundo da economia, novos padrões ou estímulos. A região foi um verdadeiro laboratório da exteriorização educacional.

No entanto, nem todos os países seguiram o mesmo rumo: Argentina, Uruguai e Peru recorreram pouco às avaliações como base para a tomada de decisões e pressão sobre as escolas. México e Chile, depois de utilizarem as avaliações dos alunos para proporcionar incentivos econômicos às escolas e professores, começaram a rever essas políticas de alto impacto buscando equilíbrios mais sensatos.

3.6. Os regimes acadêmicos: maior flexibilidade e modelos divergentes de exames

Os regimes acadêmicos tiveram uma tendência convergente de flexibilização dos ambientes de aprendizagem. Em todos os países aumentou a convicção de encontrar alternativas à repetência e à separação dos alunos em classes homogêneas por nível educacional. Um exemplo concreto: em quase todos os países se instituiu a concepção de bloco pedagógico integrado de primeiro e segundo grau do nível Fundamental I (com aprovação automática na Argentina, Brasil, Chile, México e Peru).

Em todos os países aumentou a convicção de encontrar alternativas à repetência e à separação dos alunos em classes homogêneas por nível educacional.

Nos níveis Fundamental II e Médio houve a intensificação das mudanças nos regimes acadêmicos para a busca de alternativas ao formato homogêneo escolar, que, historicamente, resultou em processos seletivos e expulsivos. Foram flexibilizados os critérios de aprovação dos alunos, criadas novas instâncias de avaliação – mais integrais, vinculadas com o que é ensinado – e de diagnóstico, com mais opções de recuperação ou compensação para os alunos.

Em muitos casos, essas políticas eram isoladas ou descontínuas e encontraram resistências em uma parte do corpo docente, que se sentiu pressionado pelo governo para a aprovação automática dos alunos. Isso desencadeou tensões ainda não resolvidas, mas não estáticas. Na maioria dos países houve um avanço em novas concepções pedagógicas para a inclusão, em uma articulação de vertentes convergentes das políticas e dos novos desenvolvimentos do campo de especialistas. No entanto, esses avanços ainda são lentos para a magnitude das modificações necessárias para a universalização dos níveis Fundamental II e Médio.

Outra dimensão dos regimes acadêmicos mostra um cenário divergente na comparação entre os países estudados: os exames de admissão à universidade. Argentina e Uruguai são dois casos excepcionais no mundo porque têm educação superior pública gratuita, sem limite de vagas nem vestibulares. O Peru é um caso intermediário, mas no Brasil, Chile, Colômbia e México o acesso à universidade está regulado por exames de admissão. O Chile, em particular, é o país da região com maiores mensalidades para estudos universitários. Há diferenças importantes nos exames admissionais. No Brasil, especialmente, eles se combinaram com bolsas de estudo para permitir o acesso de forma mais maciça a faculdades particulares, por meio de pagamento de mensalidades pelo Estado, e a fixação de quotas raciais ou para alunos do ensino público em universidades públicas.

3.7. Políticas para distribuir justiça educacional em sociedades desiguais

As políticas para reverter a exclusão da educação foram extensas e cada vez mais amplas. Os programas sociais de transferências condicionadas tiveram um desenvolvimento exponencial no novo século e foram acompanhados por numerosas ações educacionais. Novas escolas e cargos docentes, as já citadas alterações nos regimes acadêmicos e a revitalização das políticas compensatórias foram os principais eixos do reconhecimento do direito dos setores populares à educação.

Surgiram ou se expandiram políticas de bolsas de estudo, alimentação escolar, ações mais integradas de apoio à educação no meio rural, espaços-ponte ou instituições complementares para o ingresso de populações excluídas no sistema educacional. No Chile, a Subvenção Escolar Preferencial transferiu recursos às escolas conforme o nível socioeconômico dos alunos e associados a planos de melhoria dos resultados. Na Colômbia, o programa Todos a Aprender se voltou para a designação de professores como assessores em escolas vulneráveis. No México, o Programa Escolas de Qualidade

trabalhou com apoio direto às escolas vulneráveis. No Uruguai, o programa Professores Comunitários apostou na renovação do vínculo com as famílias. Cada país seguiu estratégias comuns e também próprias.

O resultado desse amplo e complexo processo é a passagem dos setores populares das margens para o centro das políticas educacionais. Provavelmente, pela primeira vez, o investimento tenha ido prioritariamente para os setores desfavorecidos, para romper com heranças intergeracionais e redistribuir os recursos da educação. O aparecimento mais recente de escolas de período integral destinadas aos menos favorecidos pode levar essa tendência ainda mais longe. No entanto, a batalha contra as forças sociais excludentes, a discriminação e a pungente desigualdade que persiste na região têm ainda um longo percurso pela frente.

Talvez, como nunca antes, o investimento tenha ido prioritariamente para os setores desfavorecidos, para romper com heranças intergeracionais e redistribuir os recursos da educação.

3.8. Quebrar o bloco de gelo da docência

Outra grande tendência decisiva da década de 2000 foi a passagem do foco no nível e tipo de gestão das escolas para o de modificação das políticas para a docência. Essa foi uma grande transformação dos discursos globais sobre as reformas educacionais, expressa em vários países com a ruptura do bloco de gelo das careiras docentes, que haviam sido um setor com pouca mudança na década de 90.

O aparecimento de novos sistemas de avaliação dos docentes, carreiras vinculadas ao mérito, nomeações por concurso e até pagamentos baseados nos resultados da aprendizagem dos alunos foram as grandes novidades. A resistência sindical não se fez esperar e a região também se transformou em um laboratório de diferentes estilos de reformas e negociações diversas, desde os consensos obtidos no Chile até as rupturas com os sindicatos no Peru, México e Colômbia. Muito mais leves foram as políticas na Argentina, Uruguai e Brasil, com exceção de alguns de seus Estados e municípios.

O aparecimento de novos sistemas de avaliação dos professores, carreiras vinculadas ao mérito, nomeações por concurso e até pagamentos baseados nos resultados da aprendizagem dos alunos foram as grandes novidades.

Onde houve reformas, elas se voltaram muito mais para as carreiras dos professores do que para sua formação e capacitação. Isso ocorreu em contextos de aumento do salário dos docentes, embora com grandes variações nos países e com dívidas ainda pendentes para garantir um salário de acordo com as aspirações do valor social do trabalho do professor. Países como Chile, México e Argentina têm salários claramente superiores aos do Peru e Uruguai (não foram obtidos dados comparáveis da Colômbia e Brasil), se bem que todos subiram durante os diferentes ciclos do período estudado.

Por trás dessa nova etapa emergiu uma convicção predominante que se erigiu como o círculo virtuoso da docência. Trata-se de uma visão integral que abarca a necessidade de formar melhor os professores, elevar as expectativas sociais da profissão, atrair os melhores candidatos, elevar as remunerações para que isso seja possível e modificar as carreiras para que o mérito, a formação contínua e a avaliação profissional sejam premiados. Independente das diferenças nas ações e estilos dos países, esse círculo virtuoso da mudança ficou inserido nos novos discursos sobre as reformas da educação.

3.9. O novo foco na escola: os diretores e os planos de melhorias

Uma tendência de longo alcance acabou se definindo mais claramente na segunda década do novo século: uma revigorada visão da autonomia escolar, na qual os diretores desempenham um papel central. Em lugar da autonomia entendida como privatização da gestão, em que os diretores ou conselheiros escolares controlam o orçamento e a contratação dos professores, nessa nova etapa ganhou terreno uma concepção da primazia pedagógica na condução institucional.

O reforço da formação e seleção dos diretores escolares como líderes pedagógicos foi a expressão mais clara dessa tendência, que cresceu em quase todos os países analisados. Em especial, o Chile avançou com essa transformação de maneira mais sistemática, ao criar uma carreira especial para os diretores, com remunerações altas, concursos por períodos fixos e formação específica.

Em paralelo, outras lógicas convergentes apontaram na mesma direção. Os planos de melhoria, em suas diferentes acepções, mostraram a passagem da mera formalidade de um plano a uma execução com recursos, autonomia e prestação de contas. Em todos os países estudados apareceram formatos semelhantes, com destinação de recursos para os diretores administrarem com certa autonomia e, em alguns deles, com as avaliações de qualidade como parte de um contrato de melhoria que tem condicionantes de resultados (especialmente no Chile, Colômbia e México).

Diretores mais focados no pedagógico; planos de melhoria; autonomia relacionada a certos recursos; capacitação docente em serviço, institucional e na escola; medição de resultados, autoavaliação institucional e balanços de desempenho por instituição foram algumas das iniciativas que marcam uma tendência comum.

Diretores mais focados no pedagógico; planos de melhoria; autonomia relacionada a certos recursos; capacitação docente em serviço, institucional e na escola; medição de resultados, autoavaliação institucional e balanços de desempenho por instituição foram algumas das iniciativas que marcam uma tendência comum. Em alguns países, como Chile, Brasil e México (e na Colômbia, mais parcialmente), a publicação de resultados sobre qualidade das escolas adicionou o efeito da competição e da pressão pública às classificações, algo que não ocorreu na Argentina, Peru e Uruguai.

3.10. A tendência à transferência para a educação privada e as respostas estatais

No novo século quase todos os países estudados tiveram um marcado processo de transferência de alunos de escolas públicas para privadas. A maior transferência se deu no Peru, Chile, Brasil, Uruguai e Argentina, nessa ordem. Por sua vez, o México manteve sua situação e a Colômbia foi o único país que aumentou a proporção de alunos em escolas públicas.

Os pontos de partida e chegada foram distintos segundo os países e níveis educacionais. O Chile é um caso excepcional, pois passou de 20% de alunos em escolas privadas em 1980 para 61% em 2013. O sistema de financiamento à demanda favoreceu essa transferência contínua de alunos, uma questão que no momento de realização desta pesquisa se encontra em pleno debate. Novas políticas de contenção do lucro e de seleção e reembolso das escolas particulares são parte de uma visão política que tenta recuperar a educação pública e reduzir a segregação social no sistema educacional.

A passagem ao setor privado foi motivada por vários fatores, que merecem análise mais profunda. Entre eles, o crescimento das classes médias emergentes parece ter sido um elemento-chave, que permitiu que várias famílias pagassem escolas particulares de diferentes tipos, custo e qualidade. Como resultado, os sistemas educacionais tiveram de enfrentar uma crescente segregação social entre e dentro de suas escolas públicas e privadas.

Em conjunto, a região passou de 15% de seus alunos em escolas privadas em 2000 para 18% em 2010.

Apesar dessas grandes mudanças, as políticas públicas de regulação e financiamento não se alteraram substancialmente durante o período estudado, com exceção do caso do Chile, que incorporou novas formas de controle a seu sistema particular. Cabe destacar que somente a Argentina e o Chile financiam as suas escolas privadas com recursos estatais de forma maciça, enquanto no Brasil, Peru e Colômbia existem experiências isoladas e no México e Uruguai não há subsídios públicos para escolas particulares.

3.11. O grande salto tecnológico e as políticas 1 a 1

A América Latina foi, durante o novo século, uma região de expansão e laboratório de políticas educacionais com uso intensivo de novas tecnologias. O Plano Ceibal, do Uruguai, foi o primeiro massificado e desencadeou uma onda de atenção à região.

O efeito dessas políticas é ainda incipiente em termos educativos, mas foi poderoso na redução do fosso digital. Sob a marca do equipamento em massa ou universal a todos os alunos, a etapa intensa de implementação marcou um antes e um depois nesses países. Em paralelo, foram criadas novas instâncias de formação docente, aplicativos e novos conteúdos digitais. Também se tornou fundamental o desafio de manutenção do equipamento. A política educacional entrou em uma nova fase, onde a aceleração dos tempos se transformou em uma oportunidade múltipla, mas cheia de obstáculos.

Os casos de destaque foram Uruguai, Argentina e Peru, com a introdução maciça e universal de um computador por aluno.

Essas políticas deram um salto tecnológico em uma corrida desigual entre a atualização permanente do mercado privado e o ritmo lento de mudança dos sistemas educacionais. Os outros países estudados também seguiram diversos rumos para incluir a tecnologia nos sistemas educacionais. O Chile consolidou uma estratégia integrada com o programa ENLACEs, enquanto o México passou pela traumática experiência da Enciclomedia, um gigantesco programa frustrado. O Brasil desenvolveu várias iniciativas, como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), mas que foram um eixo central de suas políticas educacionais.

3.12. Desafios: ampliar direitos da primeira infância, estender o período na escola e mudar o modelo da educação de Ensino Fundamental II e Médio

Uma tendência de grande crescimento entre 1990 e 2015 foi a expansão da oferta no nível inicial. Em todos os países analisados houve a criação maciça de escolas e cargos docentes. Esse processo esteve baseado na ampliação da esfera de direitos sociais e em ideias convergentes sobre a importância da assistência ao nível inicial para começar a escola no Ensino Fundamental I com maior preparo prévio. O nível inicial,

graças a essas políticas, se consolidou e ganhou também mais sentido pedagógico e organicidade interna.

Em anos recentes houve uma guinada na concepção dessas políticas. O desenvolvimento de novas políticas educacionais para a primeira infância começou a se transformar não só em uma demanda social, mas em uma prioridade da agenda de longo prazo. Um novo tipo de ação centrada no desenvolvimento de capacidades cognitivas e não cognitivas das crianças, até os 3 anos de idade, começou a expandir-se na região. Ainda é uma tendência incipiente, mas marcou um novo rumo nas políticas e certamente mudará as prioridades orçamentárias nos próximos anos.

O desenvolvimento de novas políticas educacionais para a primeira infância começou a se transformar não só em uma demanda social, mas em uma prioridade da agenda de longo prazo.

A ampliação do período de permanência na escola foi uma aspiração repetida nos últimos 20 anos de política educacional. Com exceção do Chile, que levou adiante esse processo de forma maciça no final dos anos 90, o restante da região começou a avançar mais decididamente na década de 2000. Os passos dados por vários países marcam um rumo de crescimento futuro nessa linha de intervenção, que ficou evidente nos planos e leis recentes na área educacional.

As políticas de ampliação do período escolar foram muito diferentes em sua finalidade, modalidade e conteúdo. Mas está claro que hoje se transformaram em uma meta compartilhada de política. Talvez a etapa de grande crescimento dos recursos educacionais da década de 2000 tenha permitido saldar velhas dívidas, garantir o acesso, melhorar salários depreciados dos professores e atender a urgências de todo o tipo. A confiança em uma segunda década de crescimento econômico, somada ao amplo alcance já conquistado pela escola, permite prever uma prioridade na expansão do período escolar.

As políticas de ampliação do período escolar foram muito diferentes em sua finalidade, modalidade e conteúdo. Mas está claro que hoje se transformaram em uma meta compartilhada de política .

Por sua vez, a reforma da escola de Ensino Fundamental II e Médio foi um objetivo da mudança constante nas duas últimas décadas, mas também foi causa das maiores frustrações da política educacional. Os avanços foram lentos ou meramente incipientes. A organização de cargos docentes em substituição das horas fragmentadas em várias escolas foi um obstáculo inicial que em vários países ainda não pôde ser superado. Múltiplas políticas de mudança nas estruturas curriculares e normas acadêmicas, bem como a criação de espaços de ligação, tutores, bolsas e apoios para garantir a expansão do nível são esforços que não alteraram a matriz seletiva da estrutura acadêmica, organizacional e pedagógica que prevaleceu na maioria dos países.

A reforma da escola de nível Fundamental II e Médio foi um objetivo da mudança nas últimas duas décadas, mas também foi motivo das maiores frustrações da política educacional.

Na segunda década do século XXI, o eixo de mudança na educação dos níveis de Ensino Fundamental II e Médio passou a estar mais claramente em destaque. Os planos de melhoria com uso autônomo de recursos e prestação de contas são uma tendência em alta. O aparecimento de práticas transformadoras, como o trabalho por projetos, interdisciplinar, com uso de tecnologias; a organização de grupos originais ou regimes não graduados; a criação de linhas de estudo optativas e a revisão da educação técnica à luz dos avanços tecnológicos são alguns dos aspectos sendo explorados. Alguns Estados ou províncias começaram experiências incipientes e é provável que os países caminhem na direção de políticas mais ambiciosas de mudança nos próximos anos.

4. Os resultados na educação no período 2000-2015

O capítulo seguinte se dedica a analisar as variações nos resultados da educação durante o período estudado nos sete países, com uma visão introdutória da região em seu conjunto. Trata-se de um olhar reducionista em um duplo sentido. Primeiro, porque os dados em si mesmos são sempre um recorte parcial de um universo educacional complexo que exclui áreas inteiras de ensino e enfoques diferentes dos priorizados para as avaliações. Segundo, porque o próprio recorte deixa de fora muita informação valiosa, por uma questão de espaço.

A análise dos resultados não busca encerrar a história, contar quem ganhou e quem perdeu, ou dizer o que fizeram os ganhadores, para que os demais os imitem. Não há caminhos fáceis e essa lógica reducionista é perigosa, se for levado em conta que por trás das recomendações de política estão em jogo as vidas de milhões de alunos.

Mas essa visão reducionista é necessária para observar algumas possíveis relações entre os contextos, as políticas educacionais e certos indicadores da educação no período estudado. Daí se retomam hipóteses e perguntas abertas, não explicações simplificadas ou de causa-efeito. Embora o segundo recorte tenha propiciado a síntese da exposição prolongada de dados, essa síntese se baseou na análise sistemática da informação proveniente de diversas fontes, com processamentos e bases de dados, em um trabalho rigoroso de comparação intertemporal das variáveis educacionais macro dos países.

4.1. A América Latina no mundo PISA

A análise dos resultados começa por situar a região em seu conjunto no mapa mundial, a partir do recorte específico dos testes do PISA, aplicados pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) desde 2000, a alunos de 15 anos de idade. O estudo só propõe um olhar descritivo geral de dados educacionais da região para entrar em seguida na comparação dos países.

A região em conjunto, integrada pelos sete países estudados para a evolução temporal e por oito para os dados de 2012 (incluindo a Costa Rica, que participou desse teste), mostra uma foto preocupante e um filme esperançoso.

É importante destacar que o recorte de países avaliados pelo PISA não é representativo da diversidade mundial, por isso se evita falar de rankings de países. A classificação é inadequada porque a amostra de países está claramente desequilibrada, com uma maior representação dos mais desenvolvidos. De todo modo, a comparação entre regiões permite ilustrar distintas situações, que aqui são apresentadas de forma resumida.

Nos exames de 2012 (última edição do PISA até o presente estudo), a região obteve baixos resultados em comparação com os demais países participantes. Em matemática, a distância foi maior em relação aos países da amostra do PISA: 63% dos alunos da América Latina não haviam alcançado o nível II, que é considerado o mínimo para dominar conhecimentos matemáticos fundamentais.

Na OCDE, esse porcentual se reduzia a 23% e na Ásia-Pacífico, a 9%. Os resultados em compreensão de leitura e ciências foram melhores do que em matemática, apesar de também apresentarem grandes fossos de aprendizagem: somente 54% e 50% dos alunos da América Latina alcançou os conhecimentos fundamentais do nível II[6] em ambas as matérias.

No entanto, essa visão dos resultados é reducionista e injusta. Medir a educação requer enquadrá-la em seu contexto. O PIB, as condições sociais e o investimento por aluno na América Latina são sensivelmente mais baixos do que nas demais regiões que participam dos testes PISA. Daí que seus resultados na educação sejam parte de uma grande dívida de desenvolvimento em termos mais amplos e não possa ser atribuída a uma falha endógena dos sistemas educacionais.

Quanto à distribuição dos conhecimentos, vale destacar que a América Latina é a região com maior desigualdade de renda (medida pelo coeficiente Gini) e, apesar disso, não se destaca na disparidade de resultados segundo o nível socioeconômico nas provas PISA. Em certo sentido, os sistemas educacionais da região parecem ser menos desiguais que suas sociedades.

Quando se analisa a evolução no tempo (o filme diante da foto de 2012), a região obteve resultados promissores. Entre 2000 e 2012, a América Latina foi a região – entre as representadas pelos países participantes[5] – que mais aumentos teve nos resultados de aprendizagem nos testes PISA e a que mais incrementou sua taxa de escolarização nos níveis Fundamental II e Médio. Isso significa que conseguiu, ao mesmo tempo, melhorar o acesso e a qualidade da educação.

Entre 2000 e 2012. A América Latina foi a região que mais avanços conseguiu nos resultados de aprendizagem nos testes PISA e a que mais ampliou a taxa de escolarização nos níveis Fundamental II e Médio.

Isso pode ser constatado em um dado esperançoso: os 25% mais pobres na América Latina conseguiram a maior taxa de avanços de aprendizagem no PISA entre todas as regiões comparadas, em todas as faixas de nível socioeconômico. A região também foi a que mais avançou na diminuição da desigualdade nos resultados entre 2000 e 2012, graças a esse salto dos setores mais desfavorecidos.

Um dado esperançoso: os 25% na faixa de maior pobreza na América Latina conseguiu o maio êxito na aprendizagem no PISA na comparação de todas as regiões em todos os segmentos de nível socioeconômico.

Depois de ampliar essa visão geral dos resultados medidos por avaliações padronizadas do aprendizado, foram analisados os testes da UNESCO o para a América Latina. As provas SERCE, de 2006, e TERCE, de 2013, mediram conquistas de aprendizagem no 3° e 6° anos do nível fundamental. Na comparação intertemporal, os países da região obtiveram claros avanços em todos os testes, especialmente em matemática (mais do que em língua e ciências). Isso coincide com o rumo de melhora observado no PISA, embora com consideráveis diferenças entre os países.

Todos esses êxitos são especialmente destacáveis em um contexto de ampliação do acesso à educação e de melhoria nas trajetórias educacionais dos alunos. O acesso ao

5. Foram comparadas as seguintes regiões (compostas por pelo menos cinco países): América Latina, Europa Ocidental, Europa Oriental, países anglo-saxões, países da Ásia-Pacífico, países nórdicos e OCDE.
6. Nível II da escala do PISA representa o nível básico de proficiência.

nível Fundamental I já havia sido amplamente garantido no início do século XXI, mas foi no nível inicial onde se deu um grande salto à frente, ao passar de 50% a taxa de escolarização dos 3 aos 5 anos de idade em 2000 para 70% em 2010 nos sete países estudados. Nos níveis Fundamental II e Médio, a expansão já havia sido muito alta nas duas últimas décadas do século XX e, no período estudado, a taxa líquida de escolarização passou de 71,6% para 79,2% em média.

Nos exames de 2012, a região obteve baixos resultados em comparação com os demais países participantes. Em matemática, a distância foi maior em relação aos países da amostra PISA: 63% dos alunos da América Latina não tinham alcançado o nível II, que é considerado o mínimo para dominar conhecimentos matemáticos fundamentais.

Foi também importante a melhora do fluxo de alunos dentro do sistema educacional, que na região teve redução nas taxas de repetência, especialmente no nível Fundamental I. Na média, os sete países analisados passaram de 6,5% de repetência no Fundamental I em 2002 para 4,3% em 2011. Mais difícil foi conseguir baixar a defasagem de idade nos níveis Ensino Fundamental II e Médio, onde houve grandes variações, por países, e não se consolidou uma tendência comum.

Os sete países analisados passaram de 6,5% de repetência no Fundamental I em 2002 para 4,3% em 2011; Mais difícil foi conseguir reduzir a idade nos níveis Fundamental II e Médio.

4.2. Síntese de resultados por países

O segmento seguinte se concentra em resumir o que foi analisado até aqui. Foi utilizada a informação sobre acesso, trajetórias dos alunos, conclusão dos níveis Fundamental II e Médio, sucessos na aprendizagem nos níveis Fundamental I, Fundamental II e Médio e equidade educacional. A informação sobre os resultados de aprendizagem medidos pelos testes internacionais SERCE e TERCE, da UNESCO (período 2006-2013) e o PISA, da OCDE (período de 2000 a 2012), foi comparada com os resultados das avaliações nacionais de cada país[7].

O estudo analisou numerosas fontes de informação e efetuou processamentos próprios. Entre eles, no livro é apresentada uma análise detalhada de toda a população de 15 anos de idade, que inclui aqueles que não foram avaliados por estarem fora do âmbito da amostra do PISA. Esse tipo de apresentação da informação amplia o olhar dos testes PISA e aponta maiores pontos de apoio para realizar futuras pesquisas quantitativas e qualitativas da região.

Argentina

- Suas altas taxas de escolarização no nível Fundamental I e baixas taxas de analfabetismo o destacam como um país com uma história já consolidada de acesso à educação, de pelo menos quatro décadas. O crescimento da cobertura

7 Veja um anexo metodológico com os resultados de todas as avaliações nacionais de qualidade educacional dos países estudados em http://cippec.org/MAPEAL/.

educacional nos níveis Fundamental II e Médio durante o período analisado foi intermediário, mas partiu de um nível já alto para a região. O país se manteve no bloco do maior acesso à educação entre os analisados.

- As trajetórias dos alunos se localizam num ponto intermediário entre os países estudados, com relativo alto índice de repetência e faixa etária acima da etapa que cursam. Esses indicadores variaram de forma contraditória segundo os níveis no período estudado: a repetência diminuiu no Fundamental I, mas aumentou nos níveis Fundamental II e Médio.

- Nas avaliações da qualidade para o nível Fundamental I observa-se uma melhora em matemática e a estagnação em língua. As medições nesse nível dos exames TERCE são consistentes com as avaliações nacionais do mesmo período.

- Nos níveis Fundamental II e Médio, os testes PISA mostram estabilidade nos resultados das três matérias avaliadas no período 2000-2012, com uma queda em leitura em 2006 e uma recuperação em 2009. Seus resultados em 2012 foram semelhantes aos de países como Brasil e Colômbia, embora com uma maior proporção de jovens de 15 anos avaliados e menos excluídos do sistema educacional. Nas avaliações nacionais (ONE), os resultados foram consistentes com as provas PISA, apesar de o ONE apontar uma melhora em língua durante o período 2005-10 mais acentuada que a observada no PISA.

- Os níveis de equidade nos resultados do PISA foram dos menos desiguais entre os países estudados. Esse êxito se sobressai porque a Argentina foi, entre os sete países estudados, o que mais reduziu a desigualdade nos resultados dos testes PISA entre 2000 e 2012. A explicação está na queda dos resultados do segmento de maior nível socioeconômico e na leve melhora dos outros três segmentos.

- O país mostrou preocupantes visões dos alunos nas representações da satisfação com as escolas e em relação com o clima pedagógico do trabalho nas classes, além de ter o maior nível de absenteísmo de estudantes ente os participantes do PISA.

Brasil

- Os níveis históricos de abrangência da educação no Brasil eram os mais baixos entre os países estudados. Durante o período 1960-2010, a melhora no acesso foi notável, e chegou a igualar os padrões da região nesses anos. Em muitos sentidos, o sistema educacional brasileiro é bastante jovem em sua aspiração à universalização.

- A trajetória dos alunos atravessou uma situação semelhante à da cobertura. Historicamente houve grandes níveis de repetência desde o primeiro grau; no período estudado houve uma diminuição sensível nos problemas de idade acima da etapa escolar. Mas essa melhora não chegou a igualar o Brasil com os demais

países analisados, já que continua tendo níveis muito elevados de alunos com faixa etária acima do esperado na educação de Ensino Fundamental II e Médio.

- Os alunos se mantêm no sistema educacional apesar de repetirem o ano, mas as taxas de graduação média não são tão altas como a proporção de jovens de 17 anos que estão escolarizados.

- Na qualidade da aprendizagem medida pelos testes padronizados, o Brasil demonstra melhora no nível Fundamental I em língua e matemática no SERCE-TERCE entre 2006 e 2013, consistentes com os exames nacionais. Embora as provas nacionais correspondam ao 5º ano do Fundamental I, observa-se uma clara tendência de melhora de 2001 a 2011.

- Nos níveis Fundamental II e Médio, as tendências mostram algumas divergências conforme as fontes. Nos testes PISA, o Brasil consegue melhoras constantes entre 2000 e 2012 em matemática, e entre 2000 e 2009 em leitura e ciências, com estagnação em 2012, apesar de esses resultados serem discutíveis em termos metodológicos (alguns estudos indicam que a melhora no PISA só foi constatada em matemática). Nos exames nacionais, a melhora em língua foi muito leve, o que coincide em maior medida com os do PISA, mas em matemática observa-se uma estagnação (o teste PISA, porém, mostra uma melhora constante no período analisado). Tanto em língua como em matemática, o Brasil também apresenta uma estagnação nos resultados de qualidade dos exames nacionais no último ano do nível Fundamental I durante o período de 1999-2011.

- Quanto à equidade nos resultados do PISA, o Brasil conseguiu diminuir levemente o fosso entre os alunos de maior e menor nível socioeconômico, assim como também reduziu a segregação educacional, mas ambos os indicadores partiram de situações muito desiguais e persistem nesse nível.

Chile

- O Chile, como a Argentina, mostra um êxito histórico de cobertura que se manteve em alta durante o período analisado, embora desse ponto mais alto as melhoras tenham sido marginais, por exemplo, na taxa de escolarização dos níveis Fundamental II e Médio.

- O caso do Chile se destaca especialmente pelas conquistas nas trajetórias na educação dos alunos: é o país que tem a menor repetência e maior taxa de conclusão nos níveis Fundamental II e Médio entre todos os estudados. Além disso, durante o período analisado conseguiu melhorar esses indicadores.

- Na aprendizagem, os diferentes testes indicam evidências contraditórias em alguns casos. O SIMCE (avaliação nacional) apresentou uma leve melhora

consistente com o SERCE-TERCE em língua, mas em matemática a melhora no TERCE foi muito superior à do SIMCE (que até mesmo mostra um declínio em 2013, depois de uma leve melhora nos anos anteriores). Cabe esclarecer que se levou em conta a medição do SIMCE do 4º ano Básico (enquanto o TERCE avalia os 3º e 6º anos)

- No PISA, os resultados foram de melhora superior aos do SIMCE para anos semelhantes. Em leitura, o Chile avançou no PISA entre 2000 e 2009, mas não no SIMCE do 8º do Fundamental II e 2º do Médio. Em matemática, o Chile melhorou tanto no PISA entre 2000 e 2012 como no TIMMS entre 2003 e 2011, mas no SIMCE a melhora foi mais leve, e somente no 2º do Médio e não no 8º do Fundamental II. Em ciência, os resultados foram de melhora consistente no PISA, TIMMS e SIMCE.

- As avaliações mencionadas têm metodologias distintas, mas as diferenças nos resultados chamam a atenção. Em especial, pode-se esperar que as escolas tenham mais incentivos para ensinar em sintonia com as provas SIMCE, que são as que definem certos incentivos para os participantes do sistema. Paradoxalmente, as melhoras em TERCE, PISA e TIMMS foram superiores às observadas no SIMCE. Isso dá margem a várias perguntas que outras pesquisas poderão retomar.

- Quanto aos resultados de equidade, a brecha entre os níveis socioeconômicos no PISA se reduziu levemente, mas continua sendo uma das mais altas entre os países estudados, além de ter um nível de segregação educacional muito elevado, que não diminuiu entre 2000 e 2009.

Colômbia

- Com um grande déficit histórico de escolarização, a Colômbia conseguiu acelerar a cobertura desde os últimos anos do século XX, especialmente no período estudado, mas ainda é o país com mais baixa taxa de escolarização no nível inicial, entre todos os analisados.

- A Colômbia conseguiu reduzir o nível de repetência na educação Fundamental I, mas ela se manteve semelhante nos níveis Fundamental II e Médio durante o período estudado. A população com idade acima da média no Ensino Fundamental II e Ensino Médio se manteve em níveis muito altos e a taxa de conclusão nessa etapa foi baixa em comparação com os demais países.

- Nas avaliações da qualidade da educação, os resultados foram mistos. Nas provas TERCE, o país conseguiu melhorias na aprendizagem, embora menores do que a média da região. Em língua, não houve progressos significativos, mas, sim, em matemática e ciências. Isso em parte está compatível com os resultados dos exames nacionais, chamados SABER, que

em suas medições comparativas mostraram uma estagnação em todas as áreas avaliadas no nível Fundamental I até 2012.

- Nos testes PISA, a Colômbia só participou nos anos 2006/09/12, por isso sua evolução é mais difícil de avaliar, já que o período é mais curto. Em 2012, seus resultados estiveram no mesmo nível da Argentina e Brasil, embora com maior proporção de jovens de 15 anos fora da escola. Entre 2006 e 2009, conseguiu leve melhora em leitura e estabilidade em matemática e ciências. Os exames SABER mostram uma tendência relativamente semelhante de estagnação e pequenos avanços e retrocessos em todas as matérias avaliadas.

- Nos resultados de equidade dos testes PISA, a brecha entre o segmento de maior e menor nível socioeconômico não mostrou mudanças significativas. No entanto, a Colômbia se destaca por ser o único país da amostra que aumentou a proporção de alunos em escolas públicas, entre todos os estudados, o que pode ter levado à redução da segregação educacional, apesar de que isso não pôde ser medido pelas estatísticas disponíveis.

México

- O México conseguiu aumentos importantes na abrangência de todos os níveis de ensino, mas em especial no nível inicial, com o maior alcance entre os países estudados.

- A trajetória dos alunos tem dois traços em destaque: baixa repetência e elevada exclusão na educação média superior. Isso faz com que se trate de um sistema educacional que destoa dos demais países estudados, pela alta proporção de alunos que estão fora do sistema de ensino aos 15 anos de idade que é a referência da população avaliada nos testes PISA. Aos 17 anos, a população está majoritariamente fora da escola e, entre os que permanecem, a distorção idade/série é menor que na média dos países estudados.

- Nos exames de qualidade educacional do nível Fundamental I, os resultados do SERCE-TERCE expressam continuidades e divergências com os exames nacionais. No SERCE-TERCE observa-se uma queda leve entre 2006-2013 em língua no 3º grau, estagnação no 6º grau e leve melhora em matemática em ambos os graus. No geral, os resultados mostram uma melhora muito sutil e abaixo do restante da região. O exame EXCALE se aproxima mais dos resultados no SERCE-TERCE (trata-se de uma prova amostral com o mesmo objetivo que o TERCE: medir resultados sistêmicos). Já os exames ENLACE (projetados para medir resultados de cada escola) mostram dados divergentes: seus avanços notáveis em língua contradizem os resultados do SERCE-TERCE nessa área.

- Nos testes PISA observam-se certas coincidências com as provas nacionais. O mais notável no caso do México é a divergência que aparece no PISA na

evolução dos resultados de leitura, que permaneceram relativamente estagnados durante todo o período analisado, e em matemática, com uma melhora importante. Isso é corroborado nos exames ENLACE (onde até mesmo se constata uma queda no 3º ano em língua), embora nessas provas a melhora em matemática continue em alta até 2013, enquanto no PISA fique estagnada entre 2009 e 2012.

- Quanto ao equilíbrio segundo contextos sociais, o México se destaca por ser o país da região com a menor distância nos resultados do PISA entre o segmento de mais alto e o de mais baixo nível socioeconômico (se bem que é importante enfatizar novamente que é o país com a maior proporção de alunos que não estão representados na avaliação do PISA por estarem fora da escola), com uma tendência de baixa no período estudado.

Peru

- O Peru é um caso de destaque por seus avanços na universalização do ensino, dado que parte de uma base mais baixa que outros países estudados e conseguiu alcançar níveis elevados, mas com grandes brechas sociais, especialmente no nível inicial.

- O país conseguiu reduzir as taxas de repetência no Fundamental I, Fundamental II e Médio, e tem uma situação de distorção idade-série relativamente menor do que nos demais analisados. Atrás do Chile, é o país com mais alta taxa de graduação nos níveis Fundamental II e Médio, embora seja importante destacar que o Peru tem um ano a menos de escolarização (os alunos terminam o nível Médio aos 16 anos, como na Colômbia, enquanto nos demais países analisados concluem aos 17 anos).

- Os avanços nos resultados de aprendizagem dos alunos do Peru foram notáveis. Nas provas SERCE-TERCE do nível Fundamental I, foi o segundo país entre os 15 participantes (atrás do Equador) que mais incrementou sua pontuação média entre 2006 e 2013. As melhoras se deram em todas as áreas avaliadas, mas, enquanto outros países tiveram avanços mais notáveis em matemática, o Peru obteve melhoras também muito altas em língua.

- Esses resultados são consistentes com os exames nacionais de 2º grau, embora a evolução maior em língua que em matemática nessas provas não apareça no TERCE, onde os avanços são similares em ambas as matérias (e até levemente superiores em matemática).

- Nos testes PISA também o progresso do Peru foi notável. Considerando que partiu de um ponto muito baixo, é o país que mais avançou nas provas de leitura. Os testes de matemática e ciência não são estritamente comparáveis entre 2000 (o Peru participou em 2001) e 2012, mas quando se observa a

pontuação constata-se um crescimento semelhante ao da prova de leitura. Não existem avaliações nacionais nos níveis Fundamental II e Médio para comparar esses resultados.

- Quanto à equidade nos resultados, os indicadores são preocupantes. O Peru era em 2009 o país com maior segregação social entre escolas de todos os participantes nesse ano no teste PISA e foi o único dos sete analisados que teve um aumento na diferença de resultados entre os segmentos de menor e maior nível socioeconômico. Isso indica que o país conseguiu melhorar os resultados de qualidade, mas a custo de aumentar sua desigualdade.

Uruguai

- O país tem altas taxas históricas de escolarização em comparação com o restante da região e conseguiu avançar especialmente no nível inicial ao longo do período estudado, mas teve melhoras muito pequenas no acesso ao aos níveis Fundamental II e Médio.

- Suas taxas de repetência são as mais altas entre os países estudados nos diferentes níveis da educação, apesar de terem diminuído no Fundamental I. Nos níveis Fundamental II e Médio, houve aumento da repetência no período estudado, enquanto na média superior ela não se alterou.

- Essas altas taxas de repetência se traduzem nos níveis mais elevados de distorção idade-série, aos 17 anos, entre os países estudados, ao lado do Brasil. Além disso, o Uruguai tem altos níveis de evasão escolar nos níveis Fundamental II e Médio, o que o transforma no país de mais baixa graduação de todos os estudados.

- Nos exames SERCE-TERCE, os resultados de aprendizagem do nível Fundamental I mostraram uma estagnação geral, com leves baixas em língua, matemática e ciências de 6º grau. O Uruguai ficou atrás da Costa Rica, o país que menos avançou nos testes entre os 15 participantes. No entanto, sua posição relativa continua sendo melhor do que a da grande maioria dos países.

- Nos testes PISA, o Uruguai teve uma leve queda estatisticamente significativa nas três matérias avaliadas. Apesar de partir de uma situação de melhores resultados em 2003 do que todos os demais países participantes da região, em 2012 ficou abaixo do Chile em todas as matérias, mas acima da maioria restante.

- Nos indicadores de equidade, nos resultados do PISA a diferença entre os segmentos de maior e menor nível socioeconômico se manteve ao longo do período analisado e foi a segunda mais alta da região, atrás do Peru.

5. As hipóteses: Como explicar os diferentes resultados dos países em educação?

O estudo realizado se propôs a mapear as políticas educacionais implementadas e observar os resultados, mas de modo que seu propósito central não fosse explicar esses resultados. Se esse fosse o objetivo, o trabalho teria que ter por base outra metodologia por causa da enorme complexidade da tarefa. As avaliações da qualidade são uma oportunidade para compreender algumas dimensões da educação, mas seu abuso pode ofuscar outras também fundamentais, menos observáveis ou ocultas nos dados disponíveis.

Por isso, o trabalho faz um alerta sobre os benefícios e os obstáculos que representam as avaliações comparadas da qualidade da educação. Na intensa coleta e comparação de fontes foram constatadas inconsistências que merecem mais indagações antes de se fazer afirmações contundentes sobre o rumo dos sistemas educacionais da região. Com esses cuidados éticos e metodológicos, o estudo permitiu elaborar hipóteses exploratórias, que não têm como pretensão ganhar as manchetes dos jornais, mas serem olhares reflexivos para dar continuidade a discussões profundas, sensatas, plurais e rigorosas sobre a melhora da educação na América Latina. Essas hipóteses são apresentadas em seguida, de forma resumida.

Hipótese 1. A melhoria na inclusão e na qualidade da educação estava associada com os avanços notáveis nas condições de vida da população na América Latina

Em conjunto, os países analisados melhoraram os indicadores de alcance do ensino, as trajetórias escolares, a aprendizagem e a equidade educativa durante o período analisado. Uma primeira hipótese vincula essas conquistas com a melhoria nas condições sociais e econômicas da população durante o período analisado. A saída da pobreza de pelo menos 50 milhões de habitantes da região entre 2000 e 2010; o crescimento da receita; a diminuição do desemprego e a ampliação do acesso à alimentação, moradia e serviços públicos e bens básicos foram notáveis durante o novo século.

Também as mudanças educacionais geracionais parecem ter sido centrais para a melhora entre a população estudada, ou seja, os alunos que estudaram no período 2000-2013. O acesso de seus pais à educação superou amplamente as possibilidades de estudo dos pais dos alunos de décadas anteriores.

O aumento notável do acesso ao nível inicial também é considerado um ponto central na melhoria da educação no período analisado e pressagia ainda melhores

resultados no futuro, dado que o crescimento persistiu nos últimos anos. Tão ou mais importante que o acesso ao nível inicial podem ser as consequências da melhora da situação social e econômica nas condições de vida da primeira infância.

Essa poderia ser, em conjunto com todas as condições de melhora social e econômica, uma das explicações do avanço do Peru nas trajetórias e êxitos da aprendizagem durante o período estudado. Os adolescentes de 15 anos que fizeram o teste PISA em 2001 haviam nascido em 1986. Para muitos deles, seus primeiros anos de vida careceram de nutrientes básicos e condições mínimas de saúde, moradia e saneamento. Já os alunos que fizeram a prova em 2012 tinham nascido em 1997, sua infância teve melhores condições, bem como seu ciclo de vida posterior, em um país que passou por um grande crescimento econômico durante o período estudado.

Essa poderia ser, em conjunto com a melhoria das condições sociais e econômicas, uma das explicações do avanço do Peru nas trajetórias e êxitos na aprendizagem durante o período estudado.

Esse olhar de longo prazo é fundamental para entender os resultados das avaliações, que dependem de um ciclo completo de vida e até de ciclos intergeracionais dos pais dos alunos avaliados, mais do que de um ciclo político de curto prazo ou coincidente com duas edições de uma avaliação. A melhora na educação experimentada por outros países também teve, certamente, um importante componente social, especialmente nos que registraram claros avanços sociais em relação à história de gerações passadas. O Brasil é um caso singular que reforça essa hipótese.

Os casos da Argentina e Uruguai rompem o modelo: passaram por clara melhora da situação econômica e social, mas não apresentaram evolução nos resultados educativos no PISA, embora a Argentina tenha, de fato, conseguido um pequeno avanço no TERCE. O Uruguai chegou a ter um recuo nos êxitos de aprendizagem no PISA[8], e foi um dos dois países que não progrediram no TERCE, em um total de 15.

A situação de crise social e econômica anterior ao crescimento econômico experimentado depois de 2003 pode ser uma possível explicação de fenômenos sociais mais complexos, que indicam as heranças da fragmentação social nesses países. Por sua vez, parece ser diferente o impacto dos ciclos de evolução econômica nos países com maior pobreza estrutural (como Peru e Brasil), se comparados com aqueles com melhor situação relativa da população (como Argentina e Uruguai).

Hipótese 2. As diretrizes que se concentraram na aprendizagem e nos resultados tiveram mais impacto que as políticas incrementais estabelecidas sob a marca do "rezar e esperar"

A primeira grande hipótese do efeito específico das políticas educacionais é que uma parte da melhoria em determinados países se deveu a políticas de maior governabilidade de seus sistemas educacionais. As diretrizes centradas em fazer com que certos mecanismos da política educacional se concentrassem nos resultados de aprendizagem

Essa parece ter sido uma característica compartilhada por Chile, Brasil e México, que, nessa ordem, conseguiram melhorias constatáveis no TERCE e no PISA na média de todas as matérias e anos avaliados.

8 Um aspecto metodológico que deixa dúvidas nos testes PISA do Uruguai está vinculado com a distribuição de escolas segundo o nível socioeconômico da amostra tomada. Essa questão é analisada no livro com outras considerações metodológicas que apontam possíveis inconsistências nas medições.

dos alunos parecem ter sido fundamentais nessa direção. Essa parece ter sido uma característica compartilhada por Chile, Brasil e México, que, nessa ordem, conseguiram melhorias comprovadas no TERCE e no PISA na média de todas as matérias e anos avaliados (com importantes diferenças internas que são analisadas no livro).

O aparecimento dos sistemas de avaliação das escolas por meio de provas aplicadas aos alunos foi o novo dispositivo extraordinário nesses países. Impôs pressão por resultados, tornou visíveis os êxitos de cada escola, produziu incentivos concretos à melhoria (com base no que esses exames mediam) e instituiu uma nova modalidade de governabilidade estatal a distância. Em países imensos e descentralizados, como Brasil e México, parece ter sido um mecanismo eficaz para conseguir estabelecer novos incentivos de foco escolar na aprendizagem.

No Chile, seu efeito se combinou com numerosos estímulos em um sistema educacional regulado como um mercado, dada a quantidade de escolas privadas e o mecanismo de financiamento estatal com base na escolha da escola por parte das famílias.

Esses países mudaram o pacto da educação entre o Estado e as escolas. O foco nos resultados decorreu de políticas diversas, conforme o país: pressão com base na demanda e nos resultados, apoio a escolas com baixos resultados, prêmios a municípios e entidades de governo regional que melhorassem os resultados, entre outras. Os instrumentos utilizados tiveram uma coincidência de fundo: tentar chegar ao final do caminho, até modificar a aprendizagem dos alunos.

Nesse caminho foi posta em jogo uma versão reducionista da educação, com características que estão sendo ponderadas em cada país: estigmatização das escolas pobres com baixos resultados, concorrência em vez de colaboração entre escolas e professores, incentivos perversos como expulsar alunos para conseguir melhores notas nos exames, instrumentalização no ensino para a prova ou colonização curricular das áreas avaliadas.

Em muitos casos, as avaliações foram combinadas com uma revalorização do papel pedagógico dos diretores de escola, com a criação de planos de melhoria com autonomia para o uso dos recursos e "contratos" baseados em resultados. O foco passou da oferta à responsabilidade compartilhada pelos resultados.

Uruguai e Argentina se mantiveram em um caminho distinto. Não focaram suas políticas na pressão pelos resultados nem na avaliação como modelo de governabilidade centralizada do sistema.

Uruguai e Argentina se mantiveram em um caminho diferente. Não focaram suas políticas na pressão pelos resultados nem na avaliação como modelo de governabilidade centralizada do sistema. Foram menos rígidos, não comungaram politicamente com a utilização de incentivos econômicos para regular o comportamento dos professores e escolas.

Isso não fez com que ambos tivessem uma agenda educacional paralisada. Pelo contrário, os dois países, como também o Brasil, foram os que mais ampliaram o investimento em educação no período analisado. Mas as múltiplas políticas

implementadas não conseguiram modificar os dispositivos tradicionais, criar um novo ou fazer com que sua intervenção influísse nos resultados. Foram políticas incrementais, deram muitos novos recursos às escolas, mas foram aplicadas com base no modelo "rezar e esperar", esperando que por si só surtissem efeito.

Hipótese 3. Os livros didáticos e o direcionamento curricular básico parecem ter criado um efeito de cerco fechado, junto com as avaliações, o que resultou em melhorias na aprendizagem

Outra hipótese central do peso das intervenções da política educacional na melhoria dos resultados de aprendizagem refere-se à multiplicação de materiais curriculares para o ensino e a aprendizagem. Em particular, a distribuição gratuita de livros didáticos aumentou enormemente em países como Brasil, Peru, Chile, México e Argentina, nessa ordem de magnitude. Os pontos de partida e as políticas foram muito diversas, mas o concreto é que as salas de aula da América Latina se encheram de roteiros para o ensino e a aprendizagem, o que propiciou maior foco e um piso básico curricular.

Diante da tendência das reformas curriculares baseadas em documentos gerais, muitos deles abstratos e enciclopédicos, dos anos 90, no novo século foram incrementadas as políticas que deram pautas mais concretas para os professores. Numerosas diretrizes relatadas foram nessa direção, reconhecendo tanto as demandas dos professores (sua falta de tempo para preparar aulas, seu pedido de apoio pedagógico "realista") como suas falhas de formação.

Os avanços muito pequenos da Colômbia nos exames TERCE e PISA podem ter sido limitados por esse fator, já que ali não houve políticas de direcionamento curricular nem livros didáticos distribuídos maciçamente pelo Estado, pelo menos até 2012. O México já contava com livros didáticos de distribuição universal antes de iniciar o período analisado e, mesmo ampliando a quantidade e melhorando a qualidade das obras, talvez não tenha conseguido tanto impacto diferencial no período estudado.

Já os demais países analisados tiveram políticas ativas de distribuição de livros didáticos que se expandiram de modo notável no novo século. Será que essa pode ser uma das explicações dos avanços no Peru, um país onde se conseguiu chegar em massa aos alunos com recursos que historicamente o sistema educacional não tinha, como é o caso dos livros didáticos? Considerando que o Peru não implementou dispositivos de avaliação centralizada das escolas de forma maciça, a explicação para a melhoria nos exames nacionais, no TERCE e no PISA, poderia estar na hipótese de avanço social e econômico combinado com a entrega de livros didáticos e outras políticas mais específicas?

Em alguns países, os livros didáticos e outros materiais paralelos tiveram como efeito resultados mais precisos na qualidade da educação. Ao lado de avaliações de aprendizagem que mediram resultados por escola e impuseram pressão pela

Essa poderia ser uma das explicações dos avanços no Peru, um país onde se conseguiu chegar em massa aos alunos com recursos que historicamente o sistema educacional não tinha, como é o caso dos livros didáticos?

Os esforços mais minuciosos para a qualidade da educação parecem ter sido parte do segredo das reformas educacionais no Chile, México e Brasil, onde os livros didáticos e as avaliações ganharam maior volume e convergência.

prestação de contas, os livros didáticos propiciaram uma base curricular confiável e prática. Isso parece ter sido parte do segredo das reformas educacionais no Chile, México e Brasil, onde os livros didáticos e as avaliações ganharam maior volume e convergência.

Esses esforços mais minuciosos poderiam ser as maiores forças que explicam as melhoras na qualidade da educação, apesar das disparidades, nesses países? Os livros didáticos e outros materiais podem ter contribuído para dar uma segunda camada de governabilidade (a primeira foram as avaliações) por meio do uso ativo de um mecanismo central de política educacional, que tem sua história própria e conduz diretamente às práticas pedagógicas? Novas pesquisas poderão retomar essa pista, analisar concretamente que materiais foram distribuídos, que diferenças houve conforme o nível educacional, como foram utilizados, qual a qualidade de seus conteúdos e como regulavam ou abriam novas possibilidades de trabalho pedagógico para os professores.

Hipótese 4. Os setores desfavorecidos passaram das margens ao centro do sistema e seus direitos foram traduzidos em êxitos no acesso e na aprendizagem

Os resultados de aprendizagem dos alunos mais pobres melhoraram mais que os da média da população e que os do segmento de maior nível socioeconômico nos testes PISA entre 2000 e 2012. Os países que conseguiram reduzir essa diferença no PISA foram a Argentina, o México e o Chile, nessa ordem, e em menor grau o Brasil. Ao mesmo tempo, os países obtiveram grandes avanços na universalização da educação, um êxito que associado à melhora na equidade o torna mais notável: alunos que, talvez, pela primeira vez na história de sua família, entraram na educação nos níveis Fundamental II e Médio, ao mesmo tempo que davam "passos no desconhecido" conseguiam melhorar mais a aprendizagem do que os que já estavam dentro do sistema.

A combinação das três primeiras hipóteses foi decisiva para melhorar não só a qualidade, mas também a equidade. A primeira hipótese é evidente pelo que já foi relatado. A segunda e a terceira parecem ter tido um maior impacto nos setores mais pobres, já que os dispositivos de avaliação da qualidade e a entrega maciça de orientação curricular produzem um efeito de equilíbrio sistêmico. Esse equilíbrio propicia uma base de obrigações e apoios, foca nas escolas mais vulneráveis, em seus resultados e opera com mais força sobre as que estavam à deriva ou nas salas de aula onde os professores tinham menos recursos ou condições. Geralmente, essas escolas e salas de aula se correlacionam mais com a pobreza, já que os professores mais bem-sucedidos têm a possibilidade de escolher em que escola trabalhar, e as escolas mais pobres são um destino pouco escolhido.

Apoiar as diretrizes e garantir governabilidade sistêmica certamente foram fatores que tiveram efeito na equidade e beneficiaram mais os menos favorecidos. Mas houve outro conjunto de políticas sociais e educacionais que pode ter tido uma

grande influência na redução das brechas de aprendizagem, ao menos nos países assinalados. Trata-se da bateria de políticas contra as desigualdades sociais que os países puseram em prática, com distintas agendas e modelos de intervenção. Foram possíveis em razão do aumento do investimento em educação em toda a região, que teve impacto nos programas sociais e educacionais, na melhoria da infraestrutura escolar e na alimentação dos alunos, entre outros componentes importantes.

Ampliar os mecanismos e garantir governabilidade sistêmica certamente foram fatores que tiveram efeito na equidade e beneficiaram mais os menos favorecidos. Mas houve outro conjunto de políticas sociais e educacionais que pode ter tido uma grande influência na redução das diferenças de aprendizagem.

Será que a Argentina foi o país onde essas políticas tiveram especial impacto, embora ali não tenha ocorrido uma mudança na avaliação das escolas, mas, sim, uma ampliação na entrega de livros didáticos? Claramente, foi um dos países que mais enfatizaram a agenda de políticas em favor dos mais vulneráveis, desde o Benefício Universal por Filho, o programa de transferências condicionadas de maior amplitude da região, até a multiplicidade de ações educativas nacionais e provinciais.

É muito difícil estabelecer hipóteses por países, porque são muitos os fatores que estão em jogo. Entre eles, entender as dinâmicas educacionais de classes médias e altas que, na Argentina, por exemplo, tiveram redução em seus resultados enquanto o restante da população mantinha ou melhorava levemente a pontuação nos testes PISA. O Brasil também teve um grande conjunto de políticas educacionais de ataque às imensas desigualdades sociais do país. A melhora na equidade não foi tão alta porque o sistema melhorou em seu conjunto, mas na aprendizagem do segmento mais pobre o avanço foi superior ao da Argentina no PISA. Talvez, dinâmicas paralelas tenham tido o duplo efeito de melhorias sistêmicas e melhorias para os mais desfavorecidos.

É muito tentador fazer qualquer afirmação nesse terreno. Os estudos futuros terão muito caminho a percorrer.

Hipótese 5. A região melhorou mais no Ensino Fundamental I do que no Ensino Fundamental II e Médio, onde os mecanismos da política educacional regulam menos o ensino.

Os testes SERCE-TERCE e PISA não são comparáveis em termos estritos, pois adotam metodologias diferentes. Mas a melhoria no TERCE em relação ao Serce parece ter sido mais generalizada do que no PISA, e mais homogênea entre os países participantes. Talvez seja porque o nível Fundamental I tem uma estrutura mais estável, na qual mecanismos como a avaliação e a distribuição maciça de materiais, assim como outras políticas, parecem afetar suas práticas de forma mais pronunciada do que nos níveis Fundamental II e Médio.

A hipótese nesse caso indica que o nível Fundamental I parece ser mais governado pela política educacional. Seus professores estão integrados a uma mesma escola com um diretor encarregado e isso propicia maiores condições de solidez institucional para interiorizar as políticas. Muitas das ações implementadas pelos países tenderam a fortalecer a escola como unidade, com planos de melhoria, incentivos baseados em resultados, programas compensatórios, foco pedagógico nos

Essas iniciativas têm um campo de ação mais consolidado nas escolas de Ensino Fundamental I do que nas de Ensino Fundamental II e Médio, onde boa parte do percurso prévio é justamente para criar essa base institucional.

diretores e formação docente na prática por equipes, entre outros. Essas iniciativas têm um campo de ação mais consolidado nas escolas de Ensino Fundamental I do que nas de Ensino Fundamental II e Médio, onde boa parte do percurso prévio é justamente para criar essa base institucional.

Além desses traços organizacionais que distinguem ambos os níveis, para a universalização dos níveis Fundamental II e Médio em suas distintas modalidades, e conforme os países, houve um processo de transformação de sua missão original seletiva. É muito provável que esse processo tenha provocado resistências e confusões que tornaram mais complexa a intervenção das políticas educacionais. Isso, combinado com a complexa questão social dos jovens na região, parece ter sido uma fronteira de difícil permeabilidade por parte das políticas educacionais.

Hipótese 6. Garantir trajetórias educacionais que superem a repetência parece estar associado com melhorias na qualidade e conclusão dos estudos

Uma hipótese que conecta as trajetórias dos alunos com seus êxitos na aprendizagem é o efeito positivo que mostram os países que conseguem reduzir a repetência do ano escolar sem gerar exclusão nem evasão educativa dos alunos. A correlação entre os países que têm alto nível de graduação na educação de níveis Fundamental II e Médio e baixa repetência é muito alta, o que parece indicar que é fundamental garantir uma trajetória no período escolar com o grupo da mesma faixa etária para conseguir que os alunos obtenham seu diploma. A repetência, cedo ou tarde, prenuncia um fracasso e leva à evasão dos alunos, sem chegar ao final do caminho esperado.

A ideia de refazer tudo de novo é custosa no que se refere ao investimento público, reducionista em termos pedagógicos e pouco eficaz nos resultados.

A evidência não é nova: vários estudos indicaram o efeito nocivo da reprovação de ano na autoestima dos alunos e em sua motivação para continuar na escola. A ideia de refazer tudo de novo é custosa no que se refere ao investimento público, reducionista em termos pedagógicos e pouco eficaz nos resultados.

Hipótese 7. As hipóteses da mudança por meio da docência e das novas tecnologias são muito recentes para serem levadas em conta como eixos explicativos da melhora na aprendizagem

As alterações nas políticas para os docentes não parecem ter tido impacto claro nos resultados mensuráveis de qualidade e equidade da educação durante o período estudado. Essa é, pelo menos, uma visão geral que emerge da comparação dos países. As reformas das carreiras docentes no México, Colômbia e Peru foram conflituosas, parciais, tiveram recuos e efeitos ainda pouco claros na melhora da capacitação dos professores. Seria precoce assumir que esses processos explicam a melhoria nos resultados desses países, embora seja provável que haja um impacto que comece a se fazer notar graças à maior regularidade do acesso aos cargos.

O Chile é um caso em que as políticas docentes tiveram um enfoque mais integral, gradual e consensual, especialmente até 2010.

O Chile, por sua vez, é um caso diferente, já que as políticas docentes tiveram um enfoque mais integral, gradual e consensual, especialmente até 2010. Foi o único

dos países estudados onde parece que se conseguiu que a profissão docente seja mais procurada por ser mais bem paga e uma carreira mais atraente. Assumir que esses processos explicam os avanços do Chile nos resultados é tão apressado como dizer o contrário. Certamente, começaram a permear o trabalho nas classes e sua continuidade poderia prenunciar melhoras sustentáveis ao longo do tempo.

Algo semelhante pode ser dito dos países que tomaram outro rumo de ruptura por meio da distribuição maciça de computadores aos alunos. Uruguai, Argentina e Peru adotaram políticas com uso intensivo de tecnologia e seu impacto na aprendizagem ainda parece estar longe no horizonte, embora já existam sinais positivos em algumas avaliações de impacto.

Hipótese 8. O Chile mostra que um avanço contínuo e em sequência em vários eixos centrais da política educacional teve a capacidade de produzir melhorias, mesmo já tendo uma situação inicial acima da média da região

O Chile se destaca por ter conseguido avanços de um ponto de partida mais alto que a média da região. Diferentemente de países do Cone Sul, como Argentina e Uruguai, aos quais se poderia juntar a Costa Rica – com sistemas educacionais de desenvolvimento mais precoce e sólido, com melhores resultados que a média nas provas PERCE da UNESCO em 1997 e conquistas semelhantes no PISA de 2000/03 –, o Chile conseguiu consolidar a melhoria ao longo do tempo. Não sofreu o que nesses três países poderia ser chamado de "mal das alturas": uma etapa na qual, com uma herança histórica forte, os sistemas entram em uma fase de estagnação decorrente de grandes mudanças sociais e falta de políticas estratégicas para dar novo impulso à docência e novos desafios às escolas.

O Chile parece ter encontrado uma sequência para desencadear um processo de melhorias. As explicações são múltiplas. As reformas curriculares, os livros didáticos, a estrutura para a docência e a direção escolar, entre outras ações, tiveram um foco permanente no ensino. O SIMCE foi um fator de pressão por demanda e por oferta, com numerosos incentivos para melhorar a aprendizagem medidos pelos exames. A ampliação do período na escola fez do Chile o país com a maior oferta de horas/aula semanais de língua e matemática entre os 65 participantes dos testes PISA. Houve políticas fundamentais, como a SEP, focada nas populações mais vulneráveis, com recursos e planos de melhoria vinculados a resultados, e a formação e seleção de diretores, com prazos predeterminados e avaliados por resultados.

É altamente duvidoso que todas essas políticas tenham sido convergentes. As intervenções são sempre uma mescla com contradições e recuos. Que todas fossem éticas na forma de tratar os professores e escolas, estimulando-os com incentivos externos, é um assunto que foi muito debatido no país. O próprio SIMCE foi motivo de numerosas críticas por seus rankings e sua pressão por ensinar para o exame.

O Chile se destaca na região por ter conseguido maior solidez em suas diretrizes fundamentais: a avaliação, o currículo, os materiais, a carreira docente. As escolas puseram mais foco na aprendizagem por esse cruzamento de apoios e incentivos.

No entanto, em razão da confluência de políticas, o Chile se destaca na região por ter conseguido maior solidez em suas diretrizes fundamentais: a avaliação, o currículo, os materiais, a carreira docente. As escolas puseram mais foco na aprendizagem por esse cruzamento de apoios e incentivos. Por isso, o país parece ter encontrado a forma de avançar de um ponto de partida mais alto e assumir uma dianteira considerável em relação aos demais da região que participam dos testes internacionais.

Tudo isso não encerra a história. São apenas interpretações possíveis a partir de um olhar comparativo regional. O Chile também se manteve em todo o período estudado como um dos países com maiores desigualdades sociais e educacionais, expandidas por um mercado da educação crescentemente privado, segregado pelo nível socioeconômico e a capacidade de pagamento diferenciado das mensalidades das escolas particulares, subvencionadas ou não pelo Estado. A isso é somado um nível universitário desigual e com um acesso muito caro para os alunos, o que resultou em um movimento de resistência dos estudantes que levou a grandes discussões sobre política educacional.

Hipótese 9. O Brasil mostra que é possível ao mesmo tempo melhorar o alcance, o fluxo e a qualidade da educação com políticas de expansão de direitos, estímulo à iniciativa local e controle de resultados de forma centralizada

Talvez um dos maiores êxitos do Brasil tenha sido o de encontrar uma fórmula para coordenar a melhoria da educação em um país imenso e descentralizado em 5.564 municípios e 27 Estados. Esse processo se iniciou nos anos 90 e teve pontos centrais de mudança no período estudado, com os sucessivos governos de Lula e Dilma.

A mescla de políticas foi um sinal da época. Era uma lógica de governo "ambidestro". Por um lado, sob sua própria marca histórica conseguiu garantir direitos, ampliar as transferências aos mais pobres e redistribuir o poder em uma sociedade classista. Por outro, iniciou avaliações centralizadas, com o IDEB, que atribui uma nota de 1 a 10 a cada escola e município do país, com incentivos econômicos para a melhoria.

Mas, quanto melhorou realmente a qualidade da educação brasileira? É difícil saber. Os exames nacionais e os testes PISA não coincidem em vários de seus ciclos de resultados. No IDEB, os avanços foram muito mais notáveis no fluxo do que na qualidade, embora com grandes diferenças entre estados e municípios.

O que de fato ficou claro é que o país desencadeou uma mudança profunda na educação. O foco na aprendizagem foi uma constante que partiu das diretrizes: avaliações, planos de melhorias e livros didáticos. Cada escola conhece seus resultados e foram articulados novos incentivos para potencializar o avanço.

As políticas para os professores, com exceção de alguns estados, foram um capítulo de menor avanço. Também as mudanças na educação dos níveis Fundamental II e

Médio, o marco mais pesado das reformas. Certa estagnação no PISA entre 2009 e 2012 e nas avaliações nacionais dão também a ideia de que um ciclo de melhoria ficou, talvez, limitado a um patamar.

Hipótese 10. Apesar de tudo o que foi apontado, não houve tantas mudanças na organização pedagógica e no sentido da educação dos países, o que se reflete no ritmo lento dos avanços e impõe desafios para o futuro

Quanto melhorou e mudou a educação na América Latina? Os êxitos do período estudado têm de ser avaliados com justiça: foi um imenso esforço coletivo de milhares de escolas e milhões de professores, alunos e famílias. As políticas educacionais e o financiamento público também desempenharam um papel central. O Estado conseguiu dar mais oportunidades educacionais do que nunca antes na história da América Latina. Graças ao aumento do investimento em educação, materializaram-se numerosas ações descritas até aqui.

Mas por trás desses avanços estão as dívidas pendentes. A educação não mudou realmente. Os sistemas educacionais continuam sendo desiguais na maioria dos países e de baixo impacto na criação de habilidades nos alunos para atuar e definir seu futuro. As práticas pedagógicas se mantiveram sob um manto de grande dispersão e enormes erros para fomentar nos alunos o estudo, o entusiasmo e uma relação frutífera com o conhecimento.

Não é possível determinar qual o impacto que as políticas educacionais tiveram no período estudado. As hipóteses apontadas até aqui têm fortes pontos de apoio, mas requerem numerosas pesquisas para sua comprovação. Talvez muito mais do que se assume correntemente foi determinado pela melhoria da situação social e econômica da população, o que deixa em um segundo plano o impacto concreto das políticas estudadas.

Um sinal indicativo disso é que o núcleo duro da pedagogia permaneceu firme: os métodos homogêneos, baseados na norma do grupo; os sistemas de avaliação tradicionais; a dispersão das práticas didáticas e seu baixo nível de embasamento científico; a compartimentada escola de Ensino Fundamental II e Médio repleta de matérias enciclopédicas. A introdução da experiência das famílias e o trabalho integrado com a comunidade continuaram sendo evitados, como tinham sido desde as origens dos sistemas educacionais da região.

As políticas tiveram, provavelmente, um impacto menor do que o desejado. Talvez ainda falte repensar a fundo o papel do Estado na educação da região. O ritmo da melhora é lento e os sistemas educacionais têm uma escassa permeabilidade à mudança. A revisão das pedagogias e o próprio sentido da escola são um trabalho que em grande parte ainda está para ser feito.

6. O futuro da educação na América Latina

No final do documento são apresentadas as perspectivas da educação na região. São explicados o vínculo estreito do modelo de desenvolvimento econômico, integração social e cidadania democrática, com a definição dos princípios e objetivos que norteiam a educação. Cada país deve assumir o desafio de estabelecer que identidades se propõe a formar em seu sistema educacional. Não é tarefa deste documento substituir a discussão social e política dos países sobre essas dimensões.

Portanto, as sugestões finais se ajustam a princípios comuns gerais, que requerem múltiplas adaptações, segundo os contextos. A visão da educação como promotora de justiça social norteia esses princípios gerais, como fonte para a criação de habilidades para agir em liberdade em sociedades democráticas.

O documento apresenta uma série de tensões centrais que deverão ser discutidas para fazer frente a novos caminhos que se somem aos esforços realizados nos últimos anos. As sociedades latino-americanas têm a oportunidade de aproveitar o bônus demográfico, um período em que será fundamental investir mais e melhor em educação para obter um salto qualitativo de seu impacto na melhoria das condições sociais.

Com essa perspectiva são propostos quatro círculos de melhora e mudança na educação, que podem ser observados no diagrama seguinte. As sugestões de política educacional se baseiam nas aprendizagens da pesquisa, na literatura internacional sobre melhoria sistêmica da educação e em critérios de expansão das esferas de justiça educacional dos sistemas educacionais.

Quatro círculos da melhora e da mudança na educação

O **primeiro círculo** defende a justiça educacional para os **alunos**, tendo por base a redistribuição de recursos para garantir uma oferta de educação de qualidade, integração social e educacional em escolas públicas; uma estratégia integral para a primeira infância que envolva grandes realocações orçamentárias; o planejamento da ampliação da jornada escolar para repensar os projetos institucionais; o cuidado das trajetórias dos alunos para evitar a repetência e a evasão, especialmente nos níveis Fundamental II e Médio; a medição da distribuição dos recursos entre escolas, para reverter as brechas sociais, e a conectividade universal das escolas como base para futuras ações.

O **segundo círculo** propõe que **docência** se transforme progressivamente em um desafio profissional, com uma visão integral de melhoria da formação, recrutamento, carreira e condições de trabalho. Isso implica promover professores bem- pagos, que passem por um processo rigoroso de formação e tenham uma carreira horizontal com remunerações diferenciadas, não com base nos exames dos alunos, mas em sua especialização. O círculo inclui a importância de colocar no centro da formação permanente a renovação pedagógica, com práticas sistemáticas de aprendizagem horizontal entre pares. Não se deve subestimar a importância da dimensão pedagógica: os conteúdos da formação inicial e permanente são tão cruciais como os incentivos à carreira docente.

O **terceiro círculo** aborda a renovação dos **conteúdos curriculares** e habilidades para serem desenvolvidas nos alunos. A revisão integral de todos os conhecimentos e competências a serem ensinados é uma tarefa que requer uma profunda reformulação, tendo em vista o futuro. Para evitar saltos no abismo, a proposta é a de trabalhar na criação de pontes curriculares que conectem os conhecimentos das escolas e professores com a renovação dos formatos e conteúdo da aprendizagem. Nesse caminho parece vital criar uma nova voz pedagógica por intermédio de um campus pedagógico universal, que redefina o papel do Estado na educação, produza novas instâncias de diálogo intenso e utilize a analítica para abrir caminho para a melhoria e a mudança da educação.

A convergência das distintas unidades de planejamento curricular e pedagógico do Estado com equipes profissionais, sólidas, renovadoras e entusiasmadas é um ponto decisivo desse círculo de mudança. Entre outras consequências dessa convergência se destaca a revisão das políticas de distribuição de livros didáticos e outros materiais que valorizem a autonomia pedagógica dos professores com apoios e resultem em orientações reflexivas e práticas de alta qualidade para o ensino.

O **quarto círculo** propõe olhar para as **escolas** como parte de um sistema que não só ensina, como também aprende de forma permanente. As avaliações da qualidade podem ser uma ferramenta fundamental para saber o que acontece em cada escola, com um olhar integral e centrado na melhoria pedagógica, não na pressão de curto prazo e competitiva por resultados.

Estimular os diretores de escola para que sejam as referências pedagógicas de projetos que estão em constante busca de melhoria e transformação é outro eixo fundamental. Isso favorecerá a formação permanente na escola com diretores que proporcionem reflexões coletivas, para ampliar progressivamente redes de escolas e aprendizagem sistêmica horizontal.

As políticas terão o desafio conjunto de mudar a experiência dos adolescentes nas escolas de níveis Fundamental II e Médio e redefinir os vínculos com o mundo do trabalho, para desenvolver habilidades para atuar com autonomia e multiplicar os possíveis destinos dos alunos. A criação de comunidades de aprendizagem é um meio de fortalecer o papel das famílias no sistema educacional, outra peça decisiva da redefinição das escolas. Por fim, é apresentada uma visão da educação mais ampla que as escolas, para expandir as fronteiras da política educacional, especialmente a partir das novas possibilidades de dar sentido educativo a ecossistemas culturais e tecnológicos em plena transformação.

É necessário utilizar mecanismos para melhorar a educação. Não basta mais financiamento e políticas incrementais.

Uma reflexão final visa sintetizar as lições aprendidas: é necessário utilizar mecanismos para melhorar a educação. Não basta mais financiamento e políticas incrementais.

Os mecanismos são um conceito que resume uma visão da política educacional com base em duas dimensões:

1. A capacidade de institucionalização sistêmica, que aproveite os fluxos e incentivos poderosos para instalar práticas nas escolas de forma maciça.

2. A orientação para resultados e efeitos concretos nas práticas, que implemente mecanismos de avaliação e um levantamento sistêmico das visões dos atores (neste ponto, a analítica digital permitirá grandes transformações).

O estudo realizado propõe adicionar a essas duas dimensões outras três, para reforçar uma visão da política educacional com capacidade de impacto sistêmico:

3- Pôr no centro os conteúdos curriculares, as pedagogias e o sentido da educação: os mecanismos têm que ter uma clara convergência e visão pedagógica renovadora.

4- Motivar a adesão ética por parte dos professores (pressão positiva) porque os incentivos econômicos não bastam para conseguir o efeito necessário de identificação pedagógica com as mudanças.

5- Buscar a justiça social como meta, por meio da redistribuição em prol dos mais desfavorecidos e o reconhecimento da diversidade cultural.

Criar movimentos de mudança educacional sistêmica será mais possível do que até hoje desde a origem dos sistemas educacionais modernos. Isso vai requerer imensas transformações nas culturas estatais de gestão das políticas educacionais. Este documento espera ser um passo nessa direção.

Sobre o autor

Axel Rivas é especialista na identificação, diagnóstico e análise de questões educacionais a partir de uma perspectiva comparativa. É doutor em Ciências Sociais e o principal pesquisador do Programa de Educação do CIPPEC, além de diretor de Las 400 Clases, um portal de vídeos educativos. É professor da UDesa, UTDT, Unipe e FLACSO-Argentina. Foi consultor do Instituto Internacional de Planejamento Educacional da UNICEF, UNESCO, PNUD, Banco Mundial e BID, e de diversos governos nacionais e provinciais. É autor de nove livros (o mais recente é Revivir las Aulas) e mais de 20 artigos no campo da política educacional e da educação comparada.

Equipe de trabalho do projeto MAPEAL*

Diretor do projeto: Axel Rivas.

Coordenador de estatística: Martín Scasso.

Especialistas na sistematização das estatísticas: Malena Acuña e Pablo Bezem.

Assistentes de pesquisa: Paula Coto e Belén Sánchez.

Pesquisadora especializada na questão curricular: Inés Dussel.

* Veja http://cippec.org/MAPEAL/

Sobre o CIPPEC

O CIPPEC (Centro de Implementação de Políticas Públicas para a Equidade e o Crescimento) é uma organização independente, apartidária e sem fins lucrativos que trabalha por um Estado justo, democrático e eficiente que melhore a vida das pessoas. Para isso concentra seus esforços em analisar e promover políticas públicas que fomentem a equidade e o crescimento na Argentina. Seu desafio é traduzir em ações concretas as melhores ideias que surjam na área de **Desenvolvimento Social, Desenvolvimento Econômico e Estado e Governo**, por intermédio dos programas de Educação; Assistência Social e Saúde; Política Fiscal; Integração Global; Justiça e Transparência; Instituições Políticas; Gestão Pública; Ocorrência, Monitoramento e Avaliação; e Desenvolvimento Local.

Sobre a Natura

Fundada em 1969, a Natura é a maior multinacional brasileira de produtos de higiene e beleza. Líder na indústria de venda direta no Brasil e no Chile, registrou US$ 7,4 bilhões de receita líquida no ano de 2013, conta com 30 linhas de produtos, 7 mil empregados e 1,7 milhão de consultores, e mantém operações na Argentina, Bolívia, Chile, México, Peru, Colômbia e França. É a maior empresa B Corp do mundo, sendo também a primeira companhia de capital aberto a receber essa certificação, em dezembro de 2014, o que reforça sua atuação transparente e sustentável no campo social, ambiental e econômico. A estrutura da empresa é composta por suas fábricas em Cajamar (SP), Benevides (PA) e oito centros de distribuição no Brasil, além das unidades de pesquisa e tecnologia em São Paulo (SP), Manaus (AM) e Nova York (EUA). Atualmente possui 65% da fabricante australiana de cosméticos Aesop, que opera na Oceania, Ásia, Europa e América do Norte. Para obter mais informações sobre a empresa, visite www.natura.com.br e suas páginas nas redes sociais.

Sobre o Instituto Natura

O Instituto Natura foi fundado em 2010, com a intenção de expandir e fortalecer as iniciativas sociais da Natura já existentes desde a década de 1990 e dirigidas à melhoria da qualidade da educação no Brasil e América Latina. A partir da visão de "Criar condições para que os cidadãos formem uma Comunidade de Aprendizagem", e por meio de sua Rede de Apoio à Educação, que envolve diversos aliados e atores da área da educação, o instituto contribui para a superação dos atuais desafios educacionais por meio do desenvolvimento, implementação e disseminação de melhores práticas de gestão nos sistemas públicos. Além do apoio a projetos inovadores que utilizam ferramentas tecnológicas e novos modelos de escola, favorece a equidade nos resultados de aprendizagem somados a projetos que fomentem a transformação a partir da educação, incorporando os princípios de Comunidades de Aprendizagem. Mais informações sobre o Instituto Natura e seus projetos: www.institutonatura.org.br.

CIPPEC

natura bem estar bem

INSTITUTO | natura bem estar bem