

ESTUDO COMPARATIVO DOS INDICADORES EDUCACIONAIS ENTRE OS PAÍSES DO MERCOSUL

Elinelson Pinheiro De Souza - UNIFOR

Sergio Henrique Arruda Cavalcante Forte - UNIFOR

Resumo

A necessidade de definir e medir as questões relacionadas com o desenvolvimento, a qualidade de vida e as condições sociais e econômicas levou ao surgimento de diversos programas de indicadores sociais elaborados pelos países; em particular, os educacionais, que visam comparar e julgar o contexto e o funcionamento do ensino e seus resultados, e que tiveram um grande desenvolvimento. Neste contexto, o objetivo deste trabalho é avaliar comparativamente os indicadores educacionais do Brasil e de três países vizinhos, exclusivamente da América do Sul e que compõem o bloco econômico do Mercosul. Trata-se de uma revisão de literatura, onde foram tomados como fonte de dados para a pesquisa, livros e artigos científicos, utilizando-se da metodologia de estudo comparativo. A conclusão sugere ações que podem ser tomadas para a melhoria da eficiência dos indicadores educacionais nos países pesquisados.

Palavras-chave: Indicadores educacionais. Avaliação educacional. Desempenho educacional. Mercosul.

Abstract

The need to define and measure issues related to development, quality of life, and social and economic conditions has led to the emergence of various social indicator programs developed by the countries; in particular, educational ones, which aim to compare and judge the context and functioning of teaching and its results, and which have had a great development. In this context, the objective of this work is to comparatively evaluate the educational indicators of Brazil and of three neighboring countries, exclusively in South America and that make up the Mercosur economic bloc. It is a literature review, where books and scientific articles were taken as a data source for research, using the comparative study methodology. The conclusion suggests actions that can be taken to improve the efficiency of educational indicators in the countries surveyed.

Keywords: Educational indicators. Educational assessment. Educational performance. Mercosur.

ESTUDO COMPARATIVO DOS INDICADORES EDUCACIONAIS ENTRE OS PAÍSES DO MERCOSUL

RESUMO

A necessidade de definir e medir as questões relacionadas com o desenvolvimento, a qualidade de vida e as condições sociais e econômicas levou ao surgimento de diversos programas de indicadores sociais elaborados pelos países; em particular, os educacionais, que visam comparar e julgar o contexto e o funcionamento do ensino e seus resultados, e que tiveram um grande desenvolvimento. Neste contexto, o objetivo deste trabalho é avaliar comparativamente os indicadores educacionais do Brasil e de três países vizinhos, exclusivamente da América do Sul e que compõem o bloco econômico do Mercosul. Trata-se de uma revisão de literatura, onde foram tomados como fonte de dados para a pesquisa, livros e artigos científicos, utilizando-se da metodologia de estudo comparativo. A conclusão sugere ações que podem ser tomadas para a melhoria da eficiência dos indicadores educacionais nos países pesquisados.

Palavras-chave: Indicadores educacionais. Avaliação educacional. Desempenho educacional. Mercosul.

ABSTRACT

The need to define and measure issues related to development, quality of life, and social and economic conditions has led to the emergence of various social indicator programs developed by the countries; in particular, educational ones, which aim to compare and judge the context and functioning of teaching and its results, and which have had a great development. In this context, the objective of this work is to comparatively evaluate the educational indicators of Brazil and of three neighboring countries, exclusively in South America and that make up the Mercosur economic bloc. It is a literature review, where books and scientific articles were taken as a data source for research, using the comparative study methodology. The conclusion suggests actions that can be taken to improve the efficiency of educational indicators in the countries surveyed.

Keywords: Educational indicators. Educational assessment. Educational performance. Mercosur.

1. INTRODUÇÃO

Conforme Carvalho (2015), os estudos comparativos da educação são muito úteis para diferentes esferas da vida pública. A ciência deve oferecer métodos e resultados, bem como diagnóstico e prognóstico do objeto que precisa ser tratado e transformado (Fontelles, 2009). Segundo Mello e Souza (2005), esse tipo de análise é pertinente e de grande benefício hoje, pois além de fornecer informações que poderiam ser mais ou menos relevantes para estudantes e profissionais da educação, é útil para os formuladores de políticas públicas em relação à educação em todas as suas arestas, conforme se observa neste trabalho.

Apesar da grande diversidade cultural que prevalece no continente Sul-americano, tenta-se uma generalização sobre o assunto analisado. A educação é assumida como um fenômeno social complexo (Ferreira, 2008). Para Schwartzman (1994), as tecnologias tradicionalmente usadas para medição ou avaliação econômica devem ser utilizadas para mensuração de indicadores educacionais. Schwartzman (1994) também mencionou a dificuldade de interpretação desses indicadores, pois, segundo o autor, isso ocorre porque raramente são utilizados indicadores que possam medir o conteúdo proposto.

O desafio apontado por Schwartzman (1994) é a dificuldade em focar no núcleo que está sendo avaliado, logo, para sua análise, é necessário contextualizá-la principalmente em nível de sub-região, região e país, e mesmo dentro de cada país ela é especificada de forma diferente em correspondência com os condicionantes. Conforme Klachko (2017), a educação parece estar sujeita à influência de fatores econômicos, tanto por suas taxas de crescimento, bem como suas limitações. Ainda segundo Klachko (2017), é necessário considerar fatores como pobreza e exclusão, a distribuição da riqueza e correlacionados com os gastos ou investimentos e as implicações que se manifestam na educação, apenas para citar alguns condicionantes.

Há de ser ressaltado que para a construção de um bom indicador é necessário identificar o fenômeno a ser medido. Por sua vez, isso dependerá dos objetivos da política educacional de cada país. A relevância de alguns indicadores é a mesma para todos os países, mas outros são condicionados pelo contexto (Sobrinho, 2003).

Por exemplo, monitorar a taxa de cobertura, embora seja um indicador relevante, pode ser menos importante em países onde a oferta educacional cobre a demanda em sua totalidade, passando a ser outros, certamente, aqueles de maior significância. Selecionar um grupo de indicadores para comparar diferentes sistemas educacionais não é uma tarefa fácil. Considerando apenas um caso, chegar a um acordo sobre a comparabilidade de resultados por ano ou série escolar é um claro exemplo disso, uma vez que existem diferenças no início da escolaridade e no desenvolvimento curricular dos diferentes países. Por isso, cada vez com mais frequência, se fala de indicadores educacionais, em contextos muito diversos e referindo-se a realidades muito diferentes (Pontes, 2012).

2. CONTEXTO INVESTIGADO

As pesquisas anteriores que tratam sobre a comparação dos indicadores educacionais entre o Brasil e outros países, tendem a focar nos dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), sendo esse o caso das pesquisas realizadas por Dias, Mariano e Cunha (2017), Ikeda, Yoshida, Silva e Ciasca (2020) e Carvalho (2015). Já a pesquisa conduzida por Carmo, Zaidan Filho e Miyachi (2014) não foca nos dados do PISA, mas sim em uma comparação entre os sistemas educacionais de países sulamericanos, concentrando-se no Brasil, Argentina e Chile. Os dados do PISA, apesar de ser excelente fonte de informação, deixam de considerar fatores como pobreza e distribuição da riqueza, itens que, segundo Klachko (2017), são essenciais a serem considerados quando se fala em indicadores educacionais. Dessa forma, verifica-se uma lacuna nas pesquisas anteriormente realizadas, a falta de fatores como pobreza e distribuição da riqueza nas considerações dos dados de indicadores educacionais. Outra lacuna

observada foi a delimitação dos países analisados, pois na pesquisa de Carvalho (2015), a comparação é feita entre Brasil e Japão. Já nos estudos de Dias, Mariano e Cunha (2017), o Brasil é comparado com países da América Latina. Na pesquisa de Ikeda, Yoshida, Silva e Ciasca (2020), são considerados os países sul americanos que participaram do PISA 2018 e na pesquisa de Carmo, Zaidan Filho e Miyachi (2014), o foco são Brasil, Chile e Argentina. Nesta é estabelecido a análise comparativa do Brasil com países que fazem parte do bloco econômico do Mercosul, ou seja, Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai, de modo que nos estudos anteriores pelo menos um dos países, à exceção do Brasil, não aparecia, ressaltando-se que o Paraguai não participou das avaliações do PISA no ano de 2018 (OECD, 2018), motivo pelo qual foi ausente na pesquisa de Ikeda, Yoshida, Silva e Ciasca (2020), assim como o Uruguai e Paraguai não fizeram parte das pesquisas de Dias, Mariano e Cunha (2017) e Carmo, Zaidan Filho e Miyachi (2014).

Nesse sentido, verificar os indicadores educacionais do Brasil e compará-los com aqueles países que são próximos e com os quais o Brasil apresenta relações comerciais auxilia na reflexão quando ao seu desenvolvimento e justifica o tema escolhido para o desenvolvimento deste trabalho.

3. DIAGNOSTICO DA SITUAÇÃO PROBLEMA

Diante do exposto, a questão de pesquisa que direciona este artigo é: Como estão configurados os indicadores educacionais do Brasil em comparação com os países membros do Mercosul? O objetivo deste artigo é avaliar comparativamente os indicadores educacionais do Brasil com os indicadores dos outros países membros do Mercosul, buscando, primeiramente, entender o que vem a ser os indicadores no campo da educação, descrevendo o estado atual dos indicadores dos países que compõe o Mercosul estabelecendo comparações com a realidade brasileira. Ao final pretendemos estabelecer alguns pontos considerados essenciais para o desenvolvimento dos indicadores em nosso país.

Espera-se que este trabalho fomente na comunidade acadêmica o desejo de realizar-se ainda mais pesquisas relacionadas com o presente tema, e que a comunidade, como um todo, possa ter acesso técnico-científico no que se refere à avaliação da qualidade da educação no Brasil e nos países do Mercosul.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 Mercosul

Segundo Vazquez (2015), o Mercado Comum do Sul ou Mercosul compreende a unificação dos mercados de Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, tendo sido constituído em 26 de março de 1991 por meio da assinatura do Tratado de Assunção. Ainda segundo Vazquez (2015), o objetivo do Mercosul é a livre circulação de bens e serviços entre os países membros, através da eliminação de direitos alfandegários e de restrições tarifárias propiciando oportunidades comerciais e de investimentos.

Na Tabela 1, temos algumas características dos países que compõem o Mercosul. Em conformidade ao enunciado por Vazquez (2015), a adoção de uma Tarifa Externa Comum (TEC) para países externos ao bloco econômico mostrou o interesse dos países membros pela integração dos mercados e a promoção de suas economias, entretanto o autor informa que apesar de abranger toda a extensão territorial dos países membros, as ações do Mercosul acabam sendo mais presentes em algumas regiões, de cada país, sendo essas regiões as responsáveis pela maior concentração de negócios, pois segundo Vazquez (2015), as regiões sul e sudeste do Brasil estão entre as regiões de maior concentração de negócios no Mercosul.

Tabela 1 – Características dos países membros do Mercosul

Clima e Solo	Disponibilidade de Recursos Energéticos	Disponibilidade de Matéria Prima
Excelentes solos para produção de cereais, criação de bovinos e ovinos.	Predominância de termoeletricas.	Possui reservas de sal, petróleo e gás.
Em função da sua extensão territorial apresenta diversas opções de clima e solo.	Predominância de hidrelétricas, possuindo reservas de petróleo e produção de álcool.	Ampla gama de recursos minerais, tendo destaque o minério de ferro, manganês e titânio.
Vocação agrícola, principalmente para a produção de grãos, algodão e pecuária.	Predominância de hidrelétricas, sendo exportador de energia elétrica através de Itaipu e Yasiretá.	Possui reservas de petróleo.
Excelentes solos para produção de cereais, criação de bovinos e ovinos.	Predominância de termoeletricas, sendo importar de boa parte da energia que consome.	Possui reservas de minério de ferro.

Vale ressaltar que o Mercosul (<https://www.mercosur.int/pt-br/>, recuperado em 28 de agosto, 2021) não trata tão somente de questões comerciais, mas também de políticas que têm impacto direto para os cidadãos dos países membros, tais como: desobrigatoriedade de visto ou passaporte para o trânsito de pessoas, solicitação de nacionalidade como pré-requisito para trabalho e moradia dentro dos países do bloco e a integração educacional, prevendo a revalidação de diplomas e o reconhecimento de estudos realizados dentro dos países membros.

O Mercosul apresenta um setor educacional (<https://www.mercosur.int/pt-br/>, recuperado em 28 de agosto, 2021) que têm como objetivo a articulação das políticas educacionais dentro do bloco, estimulando o intercâmbio, a integração e a mobilidade acadêmica entre os países membros.

4.2 Definições e uso de indicadores educacionais

Uma das formas de conhecer a eficiência e a qualidade do sistema educacional é por meio de informações quantitativas, daí a necessidade de se entender o que vem a ser os mecanismos que indicam a eficiência da educação de um país.

Bauer e Sousa (2015) consideram como indicadores as ferramentas que permitem descrever e avaliar quantitativamente os fenômenos. Assim, um indicador é uma medida específica, explícita e objetivamente verificável das mudanças ou resultados de uma atividade ou necessidade.

Em relação ao seu âmbito educacional, Belezia e Simões (2013) apontam que indicadores educacionais são os dados que os sistemas escolares utilizam para definir, descrever, analisar, legitimar e monitorar a qualidade e a eficiência do ensino de um país. Outros autores, como Ferreira e Tenório (2010), apontam que uma medida estatística só é um indicador se puder ser utilizada em relação a políticas públicas. No entanto, há consenso entre alguns autores, Klein (1997), Brooke (2011) e Schwartzman (1994), em apontar que indicador é uma medida estatística que dá conta de algum tema e registra sua variação ao longo do tempo. Em outras palavras, os indicadores educacionais são frequentemente definidos como medidas estatísticas sobre aspectos considerados importantes nos sistemas educacionais, segundo esses autores.

É preciso lembrar que nem sempre o inverso é o caso: nem toda medida estatística é um indicador. Por exemplo, nos dizeres de Gatti (2016), o salário do professor é uma medida estatística, não um indicador, mas ao se comparar com o produto per capita, é. Assim, os indicadores, em geral, são o resultado da comparação de diferentes medidas estatísticas. Para que uma medida estatística se torne um indicador educacional, ela deve ser comparável, essas comparações podem ser feitas ao longo do tempo para o mesmo indicador ou com outros sistemas educacionais (Belezia & Simões, 2013), conforme se fará neste trabalho.

Na medida em que um indicador deve dar conta do progresso - a rigor, das mudanças - no desempenho de uma determinada variável, segue-se que elas não cumprem apenas uma missão informativa: cumprem também uma tarefa avaliativa, de emitir juízos de valor. Embora sua essência seja a descrição, espera-se que sua leitura indique se um determinado curso de eventos constitui uma melhoria ou uma deterioração (Klein & Fontanive, 2009).

A própria ideia de comparação implica a possibilidade de avaliação. O contraste tem sua causa e consequência na necessidade de julgar os sistemas educacionais em questão. Como se sabe, esses julgamentos são sempre subjetivos, pois o que se fala sobre os indicadores depende da interpretação de quem os lê e analisa (Belezia & Simões, 2013).

Outra maneira de ver isso é apontar que os indicadores devem ser usados para controle. Luck (2009) sintetiza as diferentes posições em relação aos indicadores, observando que existem cinco componentes essenciais na definição dos indicadores educacionais: i) descrição, iii) avaliação, iv) monitoramento, v) julgamentos de valor e, vi) relevância política.

Nenhum aspecto é mutuamente exclusivo e, estritamente falando, um leva ao outro. Por isso, Pontes (2012) também apresenta uma síntese própria lembrando que são medidas estatísticas que descrevem aspectos essenciais da escolaridade que permitem o acompanhamento e avaliação de escolas, programas e alunos. Destas atividades, são derivados julgamentos de valor sobre a situação do sistema educacional, e informações relevantes são fornecidas para ações políticas (Luck, 2009).

Os indicadores devem fornecer informações no contexto, permitir a análise de tendências e projetar situações futuras. Nesse sentido, os indicadores educacionais devem transmitir algo sobre um sistema, informando alguns de seus aspectos. Por exemplo, o número de alunos de um determinado nível educacional ou de todo o sistema é algo muito importante, mas não diz muito sobre como funciona o sistema educacional. No entanto, os alunos que concluem seus estudos ou que são bem-sucedidos nos testes de aprendizagem, o fazem (Vieira & Côco, 2015).

Algo semelhante pode ser dito de cada dado e magnitude relacionados à educação. Por exemplo, segundo Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), os recursos alocados ao setor são uma preocupação quase permanente dos responsáveis pela gestão educacional. No entanto, o valor dos gastos com educação não informa muito por si só, exceto para aqueles que estão muito familiarizados com esta variável, e, ainda assim, se lhe transmite algo, é porque, certamente, o analista em questão tem em mente ou apresenta, como referência, padrões do próprio sistema, evolução recente, comparação com outras variáveis macroeconômicas etc.

Neto (2007) assevera que os indicadores também definem tendências. Isso fornece feedback para a tomada de decisão no caso de necessidade de corrigir aspectos das ações de política que estão sendo executadas. A utilização de indicadores para conhecer a situação de um sistema educacional é outro dos aspectos relevantes para que essas medidas possam constituir um sistema de indicadores.

Nesse caso, o objetivo é o monitoramento e não a avaliação. Naturalmente, embora estejam relacionados, o primeiro é uma atividade permanente e o segundo ocorre em momentos específicos no tempo. Neste ponto, deve-se lembrar que o monitoramento de uma política ou programa deve conter continuamente todas as informações de que seus formuladores e

tomadores de decisão precisam para saber se a evolução do sistema educacional ou do programa em questão está se desenvolvendo de acordo com os objetivos definidos (Neto, 2007).

Sobrinho (2003) diz que os sistemas de indicadores, eles não têm necessariamente que ser apenas os da política que está sendo seguida; os indicadores gerais do sistema de ensino também costumam ser apresentados, uma vez que, geralmente, são aqueles utilizados durante o diagnóstico que levou ao desenho e implementação daquela política ou programa.

Quanto à avaliação, existe outro nível de aprofundamento que o monitoramento, além do fato de que, em geral, ela é feita no final de um plano, de um programa ou da própria política, às vezes é feito durante sua continuação, mas é menos exaustivo. As avaliações utilizam, em grande medida, os indicadores de monitoramento, mas seu escopo é maior porque devem tomar nota dos problemas administrativos, organizacionais, contextuais, dentre outros (Neto, 2007).

Assim, os indicadores não são apenas medidas estatísticas que informam, mas também permitem a construção de novas visões e expectativas daí o cuidado com que devem ser desenvolvidos e apresentados tanto seu alcance quanto suas limitações, ou seja, sua seleção e uso não são neutros do ponto de vista das políticas públicas, ao contrário, os indicadores têm uma dimensão técnica e política.

É importante considerar o que dizem Soares e Xavier (2013), quando destacam que o indicador é uma proposta de interpretação da realidade que se deseja conhecer. Por isso, não é possível fingir por meio dele uma visão completa da realidade tal como ela é. Ele fornece o quadro referencial quantitativo de fenômenos que possuem componentes qualitativos, conseqüentemente, deve ser interpretado apenas como referência macro que apresenta diferenças, as quais devem ser exploradas com a incorporação de elementos qualitativos que possam não só contribuir para a explicação, mas, fundamentalmente, para a compreensão do fenômeno em toda sua magnitude e complexidade (Klachko, 2017).

Entende-se, pois, que os indicadores e a escolha daqueles a serem utilizados não são medidas estatísticas neutras, pois refletem uma parte da realidade social. A decisão de coletar informações, de construir ou não alguns indicadores, reflete a importância política dada a certos aspectos.

4.3 Pesquisas comparativas entre Brasil e outros países tendo os indicadores educacionais como eixo principal

As pesquisas de Dias, Mariano e Cunha (2017), Ikeda, Yoshida, Silva e Ciasca (2020) e Carvalho (2015) tem como base os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Na pesquisa realizada por Dias, Mariano e Cunha (2017), os autores fazem uma análise comparativa temporal no período de 2006 a 2015 entre os países Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México, Peru e Uruguai, pertencentes a América Latina, bém procurando identificar quais fatores influenciam nos resultados dos alunos junto ao PISA. Os estudos de Ikeda, Yoshida, Silva e Ciasca (2020) fazem uma análise comparativa entre o resultados dos países sul americanos que participaram do PISA 2018 com os orçamentos destinados por cada país para a educação, essa pesquisa busca uma correlação entre o maior orçamento destinado a educação e os maiores índices no PISA. A pesquisa de Carvalho (2015) faz um comparativo entre a matriz curricular, dos estudantes, de Brasil e Japão, analisando qual o impacto dessa diferença nos resultados do PISA obtidos pelos dois países. Carvalho (2015) salienta que apesar da pouca diferença curricular entre os dois países o desempenho na avaliação do PISA são discrepantes.

Já a pesquisa realizada por Carmo, Zaidan Filho e Miyachi (2014), não foca nos dados do PISA mas sim em uma comparação entre os sistemas educacionais de países sulamericanos, concentrando-se no Brasil, Argentina e Chile. Dessa forma a grande lacuna de pesquisa existente entre os estudos comparativos sobre indicadores educacionais em países sulamericanos e que nenhum deles focou nos países que compõem o Mercosul.

5. INTERVENÇÃO

5.1 Tipologia

A metodologia desta pesquisa é o estudo comparativo. Segundo Fachin (2001) o estudo comparativo consiste em analisar as semelhanças e diferenças de situações e fatos. O método de comparativo, permite, além das comparações quantitativas por meios dos dados do PISA, verificar as características sociais de cada país envolvido.

5.2 Coleta de Dados

O estudo fez um recorte sobre os países que compõem o Mercosul. Portanto, formou-se a amostra com os seguintes países: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. Com o intuito de confrontar os indicadores educacionais entre os quatro países foram coletados dados educacionais do relatório do PISA 2018 (OCDE, 2019) e dados sociais retirados do relatório do Relatório o Índice de Desenvolvimento Humano (PNUD, 2019). Ressalta-se que os dados do IDH estão atualizados até o ano de 2020, entretanto decidiu-se por utilizar os dados de 2019, isso se fez necessário para evitar possíveis interferências ocorridas em razão da Pandemia de Covid-19 que atingiu os países desde março de 2020. A coleta de dados foi realizada entre os dias 24 e 25 de agosto do ano de 2021.

5.3 Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo compreende três etapas: a) organização, b) codificação e c) categorização. Na fase de organização, ou análise previa, os materiais referentes ao tema serão coletados e organizados, separando os úteis dos inúteis. É nessa fase que os livros, artigos, documentos serão tidos como relevantes para responder o problema de pesquisa. Assim, nas palavras de Bardin (1977), “[...] esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final”. Nessa fase, o pesquisador deve fazer a leitura dos documentos selecionados, ou seja, ele deve conhecer inicialmente o material e buscar a criação de familiaridade com o texto.

Seguindo, a codificação é a fase em que os dados brutos, dos textos selecionados previamente, são transformados em informações relevantes, que permitam uma descrição exata das características do conteúdo. O material está agrupado de acordo com critérios que as definem em categorias. “Por exemplo, um discurso poderia ser classificado como otimista ou pessimista, como liberal ou conservador. As categorias devem ser exaustivas e mutuamente excludentes. Das análises de frequências das categorias surgem quadros de referências” (Martins & Theóphilo, 2016).

A última fase consiste na categorização. O processo de categorização pode ser definido como uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero. Nessa fase há, então, a definição das categorias, diferenciando-se e agrupando as unidades de contexto encontradas na fase anterior (Bardin, 1977).

Diante do exposto, as informações referentes aos dados do PISA apresentam-se em uma categoria de média geral composta por três subcategorias de conhecimento, sendo elas a leitura, a matemática e as ciências, já os indicadores sociais utilizados nesse estudo apresentam um valor geral que é o próprio IDH do país e as subáreas que o compõem: expectativa de vida ao nascer, média de anos de escolaridade e renda percapita bruta em dólares. Esses dados foram abordados de forma quantitativa, organizados em planilha do Software Microsoft Excel, versão 2010, e os elementos analisados de forma comparativa entre os países, uma análise do comportamento de cada país.

6. RESULTADOS OBTIDOS

Os países do Mercosul, como o Brasil, enfrentam entre seus principais problemas a má qualidade da educação e a falta de equidade em sua distribuição (Carvalho, 2019). O desafio é tanto mais urgente quanto a convicção de que a educação traz consigo múltiplos benefícios para as nações que nela apostam: é o equalizador social por excelência, favorece a formação da cidadania - e com ela a democracia. Melhorar as condições de participação das pessoas na economia e tem efeitos intergeracionais na saúde, no nível de vida e na educação dos filhos, entre outras vantagens (Carvalho, 2019).

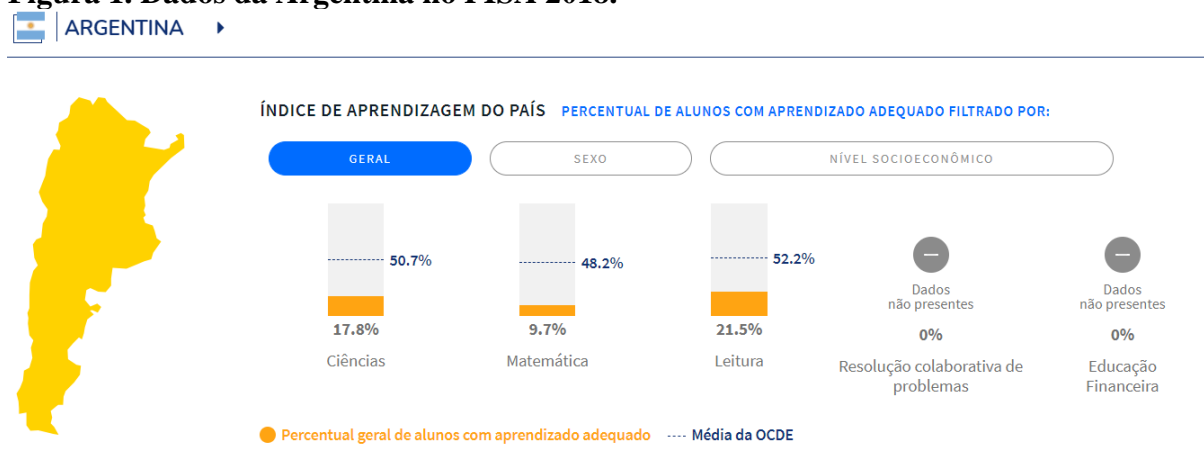
Por outro lado, o descumprimento do direito humano a uma educação de qualidade sempre traz consigo a violação de outros direitos fundamentais e o atraso no desenvolvimento econômico-social. Na verdade, o hiato educacional tem um efeito multiplicador sobre problemas como pobreza, violência e corrupção, entre outros (Veiga, 2007).

A abordagem que se tratará aqui pontuou apenas os países do Mercosul, sendo eles: a Argentina, o Brasil, o Paraguai e o Uruguai. A partir do conhecimento dos sistemas educacionais destes países é que se realiza a comparação aqui pretendida.

6.1 Argentina

Conforme foi possível avaliar os indicadores da Argentina junto ao PISA (2018) foram os seguintes: leitura com 402 pontos, matemática com 379 pontos e ciências com 404, perfazendo uma média geral de 395 pontos. Se considerarmos o ranking geral do PISA (2018), a Argentina se encontra na 68ª colocação de forma geral e na posição 63ª se considerarmos o foco da avaliação do PISA (2018), que foi a área de leitura. Entretanto, considerando apenas o resultado no PISA (2018) dos países que compõem o Mercosul, a Argentina ficaria apenas à frente do Paraguai, uma vez que este país não participou da avaliação.

Figura 1. Dados da Argentina no PISA 2018.



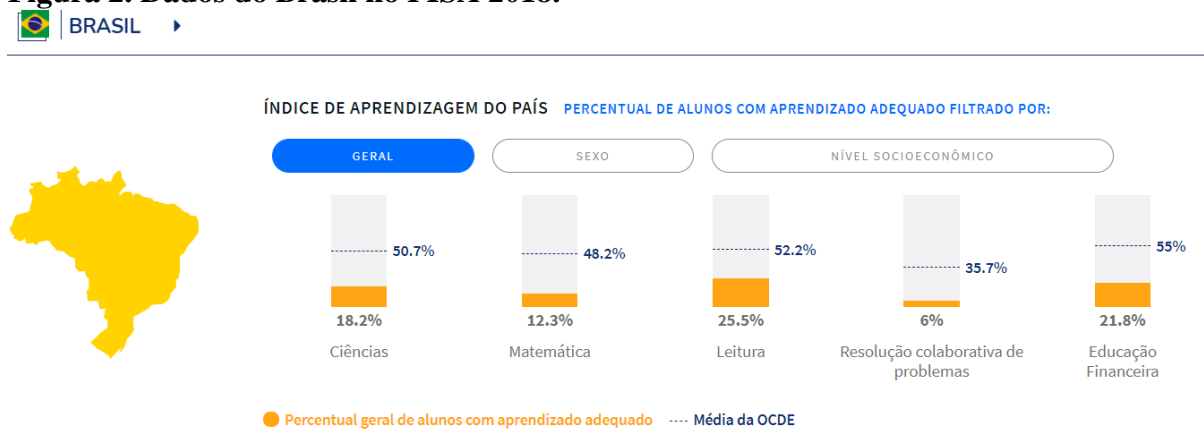
Fonte: <http://países.qedu.org.br/>

Com relação aos dados do Índice de Desenvolvimento Humano, temos que dos países que compõem o Mercosul, a Argentina se apresentou na primeira colocação, uma vez que a o seu valor de IDH foi de 0,845. Este índice leva em consideração diversos aspectos, dentre os quais a expectativa de vida, onde a Argentina atingiu o valor de 76,7 anos; isso quer dizer que ao nascer o cidadão argentino tem uma expectativa de vida de 76,7 anos. Outro indicador que contribui para o bom desempenho da Argentina frente ao IDH é renda percapita, ou seja, o valor em que cada cidadão ganha, em dólares. Ao longo do período de um ano na Argentina, esse valor foi de U\$ 21.190 dólares. Outro ponto a se destacar é a média de anos de escolaridade do cidadão argentino, que ficou na casa dos 10.9 anos, ou seja, o argentino na média passa quase 11 anos em atividades de estudo nos diferentes níveis de ensino.

6.2 Brasil

Os dados do Brasil no PISA (2018) foram os seguintes: leitura com 413 pontos, matemática com 384 pontos e ciências com 404 pontos, perfazendo uma média geral de 400 pontos. Se considerarmos o ranking geral do PISA (2018), o Brasil se encontra na 66ª colocação de forma geral e na posição 57ª, se considerarmos o foco da avaliação do PISA (2018), que foi a área de leitura. Todavia, considerando apenas o resultado no PISA (2018) dos países que compõem o Mercosul, o Brasil ficaria a segunda colocação, apenas atrás do Uruguai.

Figura 2. Dados do Brasil no PISA 2018.



Fonte: <http://países.qedu.org.br/>

Ao considerarmos os dados do Brasil no Índice de Desenvolvimento Humano, temos que dos países que compõem o Mercosul, o país ficou apenas à frente do Paraguai, uma vez que o seu valor de IDH foi de 0,765. Já com relação à expectativa de vida, o Brasil se apresenta, também, apenas à frente do Paraguai, uma vez que ao nascer, o brasileiro tem uma expectativa de vida de 75,9 anos. Ressalta-se que boa parte desse desempenho se deve à baixa distribuição de renda existente no país, uma vez que a renda percapita anual é de apenas US\$ 14.263 dólares. Outro indicador importante é a média de anos de escolaridade do cidadão brasileiro, que ficou na casa dos 8,0 anos, ou seja, o brasileiro passa quase oito anos em atividades de estudo nos diferentes níveis de ensino, sendo este o menor valor entre todos os países do Mercosul.

6.3 Paraguai

Dos países que compõem o Mercosul, o único a não realizar as avaliações do PISA (2018) foi o Paraguai, por esse motivo ele não apresenta dados para efeito de comparação. Dessa forma, é importante apresentar as palavras de Almada (2020), que informa que a educação no Paraguai passou por várias transformações e reformas, sendo o sistema educacional atual aquele iniciado em 1994, com a implantação da Reforma Educacional.

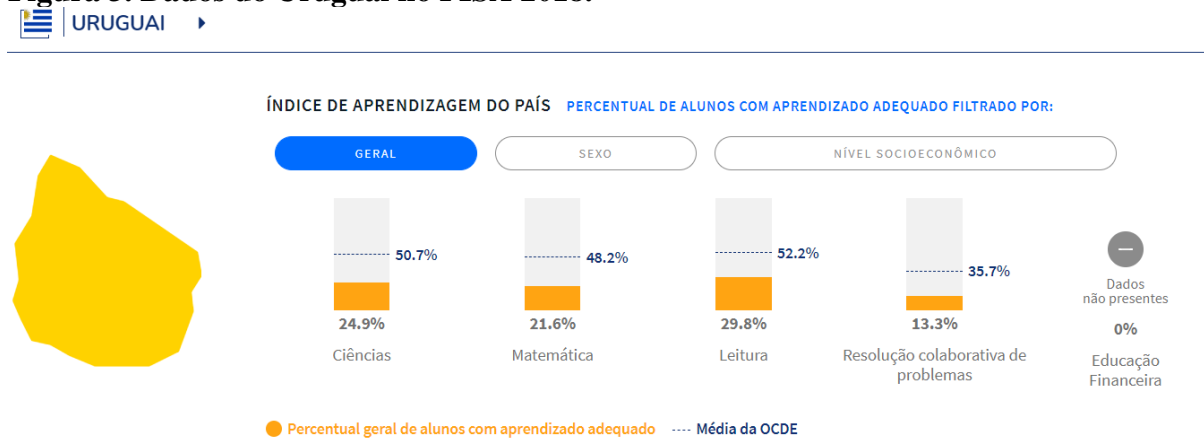
O desempenho do Paraguai, com relação ao Índice de Desenvolvimento Humano, foi o pior dentre os países que compõem o Bloco Econômico do Mercosul, uma vez que o país obteve o IDH de 0,728, à excessão do índice de média de anos de escolaridade, quando o Paraguai ficou à frente do Brasil, com 8,5 anos. Em todos os demais índices, o Paraguai figurou em último lugar, apresentando uma expectativa de vida de 74,3 anos e renda percapita anual de apenas US\$ 12.224 dólares.

6.4 Uruguai

Os dados do Uruguai no PISA (2018) foram os seguintes: leitura com 427 pontos, matemática com 418 pontos e ciências com 426 pontos, perfazendo uma média geral de 424 pontos. Ao considerarmos o ranking geral do PISA (2018), o Uruguai se encontra na 57ª

colocação de forma geral e na posição 48a, se considerarmos o foco da avaliação do PISA (2018), que foi a área de leitura. Já se considerarmos apenas o resultado no PISA (2018) dos países que compõem o Mercosul, o Uruguai aparece em primeiro lugar, com os melhores resultados em todas as áreas leitura, matemática e ciências.

Figura 3. Dados do Uruguai no PISA 2018.



Fonte: <http://países.qedu.org.br/>

O Uruguai, dentre os países do Mercosul, ficou apenas atrás da Argentina com relação aos dados do Índice de Desenvolvimento Humano, uma vez o país apresentou o seu IDH em 0,817. Dentre os países analisados, o Uruguai é aquele que apresenta maior expectativa de vida com 77,9 anos/ Já com relação à renda percapita anual, o valor foi de US\$ 20.064 dólares e o tempo de escolaridade ficou na casa de 8,9 anos.

6.5 Comparativo entre os Indicadores Educacionais dos Países Estudados

A educação nos países do Mercosul, como objeto de estudo, é um fenômeno complexo. É arriscado e difícil estabelecer generalizações suficientemente abrangentes do mosaico de situações que a região e cada país representam. Uma das características mais marcantes do território é sua diversidade; são notáveis as desigualdades entre alguns países e outros, e mesmo dentro de cada um deles.

A educação como expressão das relações sociais é condicionada, sobretudo, pelas circunstâncias econômicas e políticas. Também ela é influenciada por fatores culturais específicos de cada nação, como história e tendências de desenvolvimento atuais. Para avaliar a resposta que os sistemas de ensino são capazes de oferecer, é necessário colocá-los nos seus respectivos contextos (Ball & Mainardes, 2018).

Segundo dados da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OECD, por meio do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, temos que para os países avaliados nessa pesquisa, o Uruguai se encontra com as melhores notas, seguido pelo Brasil e Argentina, todavia o Paraguai não participou da última avaliação do PISA, que aconteceu no ano de 2018, conforme pode ser avaliado na Tabela 2.

Tabela 2 - Classificação dos países estudados segundo o PISA 2018

País	Posição Ranking PISA Geral	Leitura	Matemática	Ciências	Média Geral
Uruguai	52°	427	418	426	424
Brasil	66°	413	384	404	400
Argentina	68°	402	379	404	395

Paraguai	-	-	-	-	-
----------	---	---	---	---	---

Fonte: <http://paises.qedu.org.br>

Em primeiro lugar, e, na variável de contexto, um dos fatores mais relevantes a serem considerados nos estudos comparativos sobre os indicadores da educação na região da América do Sul, é a pobreza das famílias. Por mais estruturada que esteja a educação de um país, a situação de pobreza limita o acesso à educação e dificulta o aproveitamento do estudo e das oportunidades. É necessário avaliar de forma dinâmica e multidimensional o problema da pobreza e sua incidência na educação em relação aos diferentes indicadores que podem ser considerados e a combinação em que se manifestam em cada contexto da vida social (Boron, 2013).

A pobreza na América do Sul continua sendo um grande obstáculo à expansão e melhoria da educação de sua população infanto-juvenil, afetando em média cerca de um terço da população de cada país (Boron, 2013). Os dados do Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas – PNUD, que mede o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, que tem relação direta com indicadores de pobreza e educação, comprova essa afirmação, conforme pode ser visto na Tabela 3.

Tabela 3 - IDH Do Relatório de Desenvolvimento Humano de 2020

Ranking	País	Valor de IDH (2019)	Expectativa de vida ao nascer (anos) SDG3	Média de anos de escolaridade (anos) SDG 4.6	Renda nacional bruta (RNB) per capita (\$ PPC) ODS 8.5
46	Argentina	0.845	76.7	10.9	21,190
55	Uruguai	0.817	77.9	8.9	20,064
84	Brasil	0.765	75.9	8.0	14,263
103	Paraguai	0.728	74.3	8.5	12,224

Fonte: Relatório de Desenvolvimento Humano de 2020 - PNUD

Segundo os dados do IDH, dentre os países analisados, a Argentina apresenta os melhores indicadores, seguidos pelo Uruguai, Brasil e Paraguai.

Intimamente relacionada à análise da relação pobreza-educação está a presença da população nativa na região. Esse tipo de população se concentra basicamente nas áreas rurais, o que representa dificuldades adicionais para a expansão da educação formal nesses países, a fim de atender às necessidades de acesso com equidade e possibilidades reais de desenvolvimento para todos. Soma-se ao problema, barreiras na comunicação e no acesso a essas áreas populacionais (Bracht, 2020).

Deve-se levar em consideração a capacidade manifesta de cada sistema educacional em especificar a expectativa de vida escolar - ou seja, o número de anos provável que uma criança pode permanecer no sistema educacional a ele incorporado - o nível educacional alcançado pela escola também deve ser população adulta observada, número de dias letivos por ano, estatísticas de alunos e professores e restante pessoal não docente (Bracht, 2020).

A insatisfação com as necessidades educacionais na América do Sul é tão longa quanto sua própria história e expressa as desigualdades e carências sociais que se manifestam na região. Os modelos educacionais adotados em cada época da história do continente são levados a corresponder com a sociedade, sua cultura e a rede de relações imposta pela política e pela economia para a região e cada país em particular (Julião, 2018).

Há consenso entre os autores Dias, Mariano e Cunha (2017), Ikeda, Yoshida, Silva e Ciasca (2020) e Carvalho (2015) em apontar que, nas últimas décadas, a educação na América

do Sul experimentou melhorias significativas. Um indicador das mudanças é observado no acesso, porém há uma diferença entre a oferta e a capacidade de se alcançá-la. A diferença pode ser compreensível se partirmos da consideração das estruturas inconsistentes dos sistemas educacionais e das fragilidades de acesso que se concentram basicamente nesses países aqui estudados. Os gastos com educação não têm se mantido estáveis nem se comportado de maneira eficiente; também não foram proporcionais ao aumento do PIB; embora haja um crescimento do investimento em educação, eles não estão ocorrendo no ritmo necessário (Brayner, 2018).

Em relação às reformas, acumulam-se críticas e insatisfações que apontam para a falta de legitimidade dos sistemas educacionais, agravada por males como a evasão escolar, a repetência ou a relevância da formação entendida como preparação efetiva dos alunos para a vida. Soma-se à essa situação, a incoerência entre as influências dos profissionais da educação, da família e das instituições (Brayner, 2018).

Todos os países têm a responsabilidade de oferecer educação para todos, garantir o acesso com equidade e qualidade nos serviços de cada instituição de ensino e na atuação dos professores. O desempenho acadêmico dos alunos da região é preocupante na maioria dos países com informações disponíveis: em média, cerca de um terço dos alunos do ensino fundamental e quase metade do ensino médio não parecem ter adquirido o aprendizado básico em leitura; e em matemática os resultados são ainda mais insatisfatórios. Além disso, existe uma grande desigualdade em relação aos alunos mais desfavorecidos, especialmente os mais pobres, em termos de desempenho acadêmico (Fuser, 2018).

É claro que ampliar o acesso à educação na região é uma grande conquista, mas não é suficiente sem uma melhoria equivalente na qualidade. O alcance das metas de universalização da educação corresponde a outros momentos históricos. O problema atual é garantir uma educação de qualidade, com aprendizagem sólida e aquisição de ferramentas que permitam aprender ao longo da vida. É prioritário avançar na determinação de um conceito de qualidade da educação e no trabalho sustentado de todos os atores do processo na gestão da qualidade (Tobon, 2015).

Cada vez mais os novos critérios pelos quais o progresso na educação deve ser julgado referem-se à qualidade, e não à simples expansão da educação. O conceito de qualidade que se aplica é amplo e inclui não apenas conquistas, mas condições e processos, não apenas acadêmicos, mas também psicossociais e de cidadania. Este é certamente o ponto em que a região está cronicamente atrasada.

Levando em conta as lições da história da região sul-americana, de acordo com o estado atual da educação e suas tendências e perspectivas de desenvolvimento, é necessário identificar os desafios que a educação, a escola e os agentes envolvidos devem enfrentar no processo educativo e tomadores de decisão de políticas públicas.

O compromisso com o futuro mais imediato destas nações é forjado nas salas de aula de hoje. Para países com economias que às vezes são instáveis, se deve pesar cuidadosamente quanto se investe. Isso é essencial para garantir uma mobilidade sustentada para o desenvolvimento científico, econômico e cultural dos cidadãos (Klachko, 2017).

Orientar a educação segundo um modelo pedagógico pertinente e autêntico, com fundamentos coerentes em correspondência com a tradição, a cultura, a natureza e as demandas dos homens e mulheres dessas terras, e a principal necessidade do processo de formação dos cidadãos sul-americanos (Klachko, 2017).

São necessários enfoques e modelos educacionais contextualizados na região, apoiados em sólidas linhas de pesquisa, que proporcionem a visão e os eixos-chave para transformar a educação desde as profundezas e superar o tradicionalismo que continua em vigor apesar das reformas. Esse tradicionalismo se caracteriza por ter processos curriculares de disciplinas, conteúdos e avaliações baseadas em provas, com ênfase nas atividades formais e acadêmicas

em sala de aula, deixando de lado o afetivo, o projeto ético de vida e o trabalho social, entre outros aspectos (Tobon, 2015).

Ser autêntico é um grande desafio diante do dilema de abandonar-se, em uma corrida frenética para ser como os outros, ignorando que os desafios que se enfrenta e a história, não são iguais para todos. A América do Sul desenvolveu uma corrida vertiginosa ao longo da história, apressando-se em cada etapa, de forma tão rápida que não se aprendeu o suficiente com as experiências vividas (Tobon, 2015).

A orientação e o suporte teórico e metodológico que regem os modelos e abordagens a usar é uma questão básica. É necessário alcançar profundidade e coerência em tais fundamentos, a adaptação ao seu tempo e, sobretudo, à sua sociedade, à sua história e à sua cultura. Este é o maior desafio (Holiday, 2020).

Conforme Freire (1996), é necessário erigir uma verdadeira filosofia da educação que oriente o ato educativo e dê coerência às ciências da educação e às ações e influências que se concebem para esse fim. Para se ter um novo modelo educacional na América do Sul que envolva a diversidade na unidade, são necessárias abordagens pedagógicas ou propostas contextualizadas aos processos socioeconômicos e culturais da região.

Os estudos realizados para fins analíticos e comparativos em educação por região, além da variável econômica como indicadores necessários, devem localizar outras variáveis importantes tais como densidade populacional nas diferentes áreas; tendências de mobilidade tendências de desenvolvimento dos sistemas educacionais.

Dessa forma, resta claro que o estudo não foi isento de limitações, pelo contrário elas estão associadas ao método de pesquisa utilizado que foi o de análise comparativa, apesar dos esforços envidados em escolher itens de comparação que refletissem a melhor posição de cada país analisado, verifica-se que aspectos importantes foram deixados de fora e que seriam importantes de serem vistos.

7. CONTRIBUIÇÃO E CONCLUSÕES

Descrever de forma clara e sintética os atributos, problemas e potencialidades por meio de várias medidas estatísticas que dão conta rapidamente, ao mesmo tempo, de novos problemas, não é tarefa fácil. Essas são questões que devem orientar e apoiar as decisões futuras. Naturalmente, o mesmo que se diz de um índice como medida de síntese é extensível aos sistemas de indicadores: eles não devem ser a única fonte de conhecimento da realidade que procuram descrever. Não se deve esquecer que, mesmo quando em conjunto permitem formular um melhor diagnóstico e hipótese, ainda são manifestações parciais da realidade.

O estudo da educação, em sua atual manifestação na região do Mercosul, apresenta-se como um objeto complexo a ser abordado de forma objetiva e equilibrada. É necessário levar em conta a influência dos fatores econômicos, especialmente a pobreza e a exclusão social, juntamente com aspectos de natureza histórica, cultural e demográfica, bem como os investimentos no setor e as políticas públicas relacionadas com isto; é também necessário avaliar a presença coerente das crianças e adultos na escola, e universidade, respectivamente, e a manifestação que adquire a formação e o aperfeiçoamento permanente do corpo docente.

O estudo dos indicadores educacionais dos países citados neste artigo, revela a longa lista de divergências e insatisfações acumuladas, que a adoção de políticas públicas e governamentais díspares não solucionou ao longo dos séculos, causando uma espécie de defasagem em relação às conquistas e metas desejadas das suas agendas educacionais. A educação no continente progrediu, evoluiu e tem sido um campo de conquistas e grandezas, mas ainda não foi possível livrar-se das misérias e limitações que a pobreza e a desigualdade como pesados fardos impõem a milhões de seres humanos nesta região do mundo.

É preciso rever o conceito e reavaliar o significado e o lugar da escola que é cada vez mais importante como ponto de encontro de alunos de todos os níveis educacionais com sua

cultura, onde aprendem a conviver, a ser solidários e a viver em paz. O desenvolvimento humano inclui educação que permite que as aquisições aprendam de forma criativa e crítica ao longo da vida; isso só será possível em um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

É necessário promover a pesquisa científica e a inovação nas instituições educacionais em todos os níveis da região, como mecanismos fundamentais para a construção de uma educação de qualidade em todos os espaços e por todos os atores envolvidos no processo de desenvolvimento e progresso dessas nações. Junto com isso, os espaços de socialização e debate sobre o tema devem ser ampliados, bem como incorporar os resultados e as metodologias de avaliação aplicadas pelos organismos internacionais.

O presente trabalho não pretendeu esgotar o assunto, mesmo porque a temática é ampla, há muito espaço para novas análises, com diferentes enfoques, tanto que, após o trabalho foi identificada a existência de um grande potencial para a continuidade de pesquisas na área comparativa dos Indicadores Educacionais entre países, tanto que, futuras pesquisas podem responder questionamentos como: Qual a relação entre os indicadores educacionais e a avaliação educacional? Quais indicadores educacionais são mais impactantes para cada país do Mercosul?

REFERÊNCIAS

- Almada, M. (2020). Paraguay: Educación y dependência. Asunción: EDE.
- Ball, S.; Mainardes, J. (2018). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez.
- Bardin, L. (1977). Análise de Conteúdo. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bauer, Adriana; Sousa, Sandra. (2015). Indicadores para avaliação de programas educacionais: desafios metodológicos. *Aval. pol. publ. educ.*, 23(86).
- Belezia, Eva Chow. Simões, Eliane Antonio. (2013). Gestão da qualidade da educação. In: Gestão do Currículo e Educação Profissional e Planejamento Estratégico na Educação Profissional. *CAED*, 3(1), 63-81.
- Boron, A. (2013). Estado, capitalismo y democracia en America Latina. Ciudad de Buenos Aires: Argentina.
- Brayner, A. (2018). Direito à Integração democrática na América do Sul: Considerações Políticas e Jurídicas sobre a Unasul. Rio de Janeiro: Lumen Juris.
- Brooke, N., Cunha, M. A. A. (2011). A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. São Paulo: Fundação Vítor Civita.
- Carmo, E.F., Filho, M.Z., & Miyachi, C.T. (2014). Sistemas Educacionais Sulamericanos: Um estudo comparado entre Argentina, Brasil e Chile. *Revista Educação e Fronteiras*. On-Line, 4(10), 84-102.
- Carvalho, Levindo. (2019). Educação na América latina. *Educ. Real*, 44(1).
- Carvalho, R.S. (2015). Um estudo comparativo sobre educação matemática entre Brasil e Japão. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Recuperado de <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11052015-093507/pt-br.php>
- Dias, B.F.B., Mariano, S.R.H., & Cunha, R.M., (2017). Educação Básica na América Latina: Uma análise dos últimos dez anos a partir dos dados do programa internacional de avaliação de estudantes (PISA). *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 11(4), 1-26. doi: 10.12712/rpca.v11i4.1065
- Fachin, Odília. (2001). Fundamentos de metodologia. São Paulo: Saraiva.
- Ferreira, A. G. (2008). O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *Educação*, 31(2). Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2764>

- Ferreira, Rosilda Arruda. Tenório, Robinson Moreira. (2010). A construção de indicadores de qualidade no campo da avaliação educacional: um enfoque epistemológico. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, 15(1).
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fontelles, Mauro José, Marilda Garcia Simões, Samantha Hasegawa Farias e Renata Garcia Simões Fontelles. (2009). Scientific research methodology: Guidelines for elaboration of a research protocol. *Revista Paraense de Medicina*, 23 (3).
- Fuser, I. (2018). América Latina: progressismo, retrocesso e resistência. *Saúde em debate*, 1(43).
- Gatti, B.A. (2016). Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, 1(2), 161-171.
- Holliday, Oscar. (2020). Desafios para a Educação Popular na América Latina Hoje. *Interface*, 1(24).
- Ikeda, J.S.O., Yoshida, T.A., Silva, B.R., & Ciasca, D.N. (2020). Orçamento Público Aplicado na Educação em Países da América do Sul. *Anais do ENGEMA*, São Paulo, SP, Brasil, 22. Recuperado de: <http://engemausp.submissao.com.br/22/anais/arquivos/548.pdf?v=1630173333>
- Klachko, P. (2017). *As Lutas Populares na América Latina e os Governos Progressistas*. São Paulo: Expressão Popular.
- Klein, Ruben. Fontanive, Nilma. (2009). Alguns indicadores educacionais de qualidade no Brasil de hoje. *São Paulo Perspec.*, São Paulo, 23(1), 19-28.
- Klein, R. (1997). Indicadores educacionais para subpopulações caracterizadas pela cor. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 17, p. 495-514, out./dez. Indicadores educacionais em foco: análise frente à realidade brasileira | 137
- Luck, H. (2009). *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo.
- Martins, G. Theóphilo, C. (2016). *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. São Paulo: Atlas, 9(1), 95-99.
- Mello e Souza, A. (2005). A Relevância dos Indicadores Educacionais para Educação Básica: informação e decisões. *Meta: Avaliação*. 2(5), 153-179. Recuperado de: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/78>. doi: 10.22347/2175-2753v2i5.78
- Neto, Guilherme. (2007). *Avaliação: instrumento de gestão universitária*. Vila Velha: Hoper.
- OECD – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2018). *Resultados do PISA 2018*. Disponível em: <<https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>>. Acesso em 21 ago. 2021.
- PNUD – Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas. (2020). *Relatórios de Desenvolvimento Humano*. Disponível em: <http://hdr.undp.org/?utm_source=EN&utm_medium=GSR&utm_content=US_UNDP_PageSearch_Brand_English&utm_campaign=CENTRAL&c_src=CENTRAL&c_src2=GSR&gclid=CjwKCAjw64eJBhAGEiwABr9o2LLpq6dpGVdcO7uI0sAkC1wJ_1cwdIW4H1egrjhBp3AUNg3O9MHj8hoChRQQA_vD_BwE>. Acesso em 21 ago. 2021.
- Pontes, Luís Antônio Fajardo. (2012). *Indicadores educacionais no Brasil e no mundo*. Caed, Juiz de Fora, 1(1).
- Schwartzman, J. (1994). *Um sistema de indicadores para as universidades brasileiras*. São Paulo: Nupes/ USP. (Documento de Trabalho 5/94).
- Sharp, G. (2019). *De la dictadura a la democracia. Un sistema conceptual para la liberación*. New York: The Albert Einstein Institution.
- Soares, José Francisco; Xavier, Flávia Pereira. (2013). Pressupostos Educacionais e Estatísticos do IDEB. *Educ. Soc.*, Campinas, 34(124), 903-923.

- Sobrinho, José. (2003). Políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez.
- Tobon, Sergio. (2015). La socioformación: un estudio conceptual. *Paradigma*, 36(1).
- Vazquez, J.L. (2015). Comércio Exterior Brasileiro (11a ed.). São Paulo: Atlas.
- Veiga, C. G. (2007). História da Educação. São Paulo: Ática.
- Vieira, Nilceia; Côco, Valdete. (2015). Avaliação e qualidade: diferentes percursos na educação básica. *Roteiro, Joaçaba*, 40(1), 127-148.
- Worthen, B. R.; Sanders, J. R.; Fitzpatrick, J. L. (2004). Avaliação de programas: concepções e práticas. São Paulo: Gente.