

EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E QUALIDADE. OS DISCURSOS DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS E AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NA ARGENTINA RECENTE

EDUCACIÓN, INCLUSIÓN Y CALIDAD. LOS DISCURSOS DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES Y LAS POLÍTICAS DE EVALUACIÓN EN LA ARGENTINA RECIENTE

EDUCATION, INCLUSION AND QUALITY. THE SPEECHES OF INTERNATIONAL ORGANIZATIONS AND THE EVALUATION POLICIES IN RECENT ARGENTINA

Inés RODRÍGUEZ MOYANO¹
Lucrecia RODRIGO²

RESUMO: *O artigo propõe analisar os significados da inclusão a partir da perspectiva das organizações internacionais e a forma como estes são expressos na orientação das políticas nacionais de educação. Para tanto, aborda propostas de inclusão educacional que fazem parte das agendas de desenvolvimento da UNESCO e da OEI, e investiga a ligação entre esses discursos e a orientação das políticas de avaliação na Argentina recente. A fim de compreender ambas as questões, analisamos os significados que a educação inclusiva assumiu e que foram promovidos por estas agências a fim de vinculá-la, no momento atual, a conceitos-chave como qualidade e aprendizagem. A este respeito, o artigo se concentra em uma das principais dimensões da educação inclusiva que se refere à relevância da educação em termos de resultados de aprendizagem e sua medição através de programas de avaliação padronizados, questões que adquiriram interesse renovado nas políticas educacionais da Argentina dentro da estrutura da restauração conservadora.*

PALAVRAS-CHAVE: *Educação inclusiva. Organizações internacionais. Políticas de avaliação. Argentina.*

RESUMEN: *El artículo propone analizar los sentidos de la inclusión desde el enfoque de los organismos internacionales y el modo en que aquellos se expresan en la orientación de las políticas educativas nacionales. Para ello, se abordan las propuestas de inclusión educativa que integran las agendas de desarrollo de la UNESCO y la OEI, y se indaga en la vinculación de estos discursos con la orientación de las políticas de evaluación en la Argentina reciente. Para comprender ambas cuestiones, se analizan los significados que ha asumido la educación inclusiva y que han sido promovidos por tales agencias para vincularla, en la actualidad, a conceptos claves como son el de calidad y aprendizaje. En este sentido, el artículo focaliza en una de las dimensiones principales de la educación inclusiva que refiere a la pertinencia de la educación en términos de logros de aprendizaje y de su medición a través de programas de*

¹ Universidade de Buenos Aires (UBA), Buenos Aires – Argentina. Instituto de Pesquisas em Ciências da Educação (IICE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2538-682X>. E-mail: inesrmoyano@gmail.com

² Universidade de Buenos Aires (UBA), Buenos Aires – Argentina. Instituto de Pesquisas em Ciências da Educação (IICE) e Universidade Nacional da Patagônia Austral (UNPA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2115-2081>. E-mail: lucrecia.rodrigo@gmail.com

evaluación estandarizados, cuestiones que han adquirido renovado interés en las políticas educativas de la Argentina en el marco de la restauración conservadora.

PALABRAS CLAVES: *Educación inclusiva. Organismos internacionales. Políticas de evaluación. Argentina.*

ABSTRACT: *The article proposes to analyze the meanings of inclusion from the approach of international organizations and the way in which these are expressed in the orientation of national education policies. To this end, it addresses the proposals for educational inclusion that are part of the development agendas of UNESCO and the OEI, and investigates the link between these discourses and the orientation of evaluation policies in recent Argentina. In order to understand both issues, the meanings assumed by inclusive education and promoted by these agencies to link it, at present, to key concepts such as quality and learning are analyzed. In this sense, the article focuses on one of the main dimensions of inclusive education which refers to the relevance of education in terms of learning achievements and its measurement through standardized assessment programmes, issues which have acquired renewed interest in Argentina's educational policies within the framework of the conservative restoration.*

KEYWORDS: *Inclusive education. International organizations. Assessment policies. Argentina.*

Introdução

Nas últimas décadas, a extensão do direito à educação em termos de inclusão se tornou um dos objetivos centrais das agendas de desenvolvimento de boa parte das organizações multilaterais. Em suas declarações e propostas, a educação inclusiva se apresenta como um caminho privilegiado para obter a universalização da educação em termos de acesso e aprendizagem e, por conseguinte, para favorecer os processos de inclusão social. Neste sentido e de maneira progressiva, o enfoque da inclusão educacional tem se afastado de versões restritivas que em suas origens a vinculavam à integração e assimilação dos sujeitos com necessidades educacionais especiais, para se aproximar de perspectivas mais amplas em termos da incorporação de todas as crianças e jovens ao sistema, independentemente das condições particulares dos sujeitos. Junto com este processo, a preocupação com a aprendizagem tornou-se cada vez mais relevante, e suas definições mais recentes têm sido orientadas para a ideia de qualidade, entendida por parte dos estudantes como a aquisição de aprendizagem relevante e pertinente de acordo com as necessidades do mundo produtivo e científico de hoje, bem como a aprendizagem que pode ser medida. Esta perspectiva sobre o ensino inclusivo foi sustentada e incentivada por agências tradicionais com ingerência no campo educacional a nível mundial como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Do

mesmo modo, foi retomada e promovida por organizações regionais como a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação a Ciência e a Cultura (OEI), que há décadas vem gerando, nos países ibero-americanos, iniciativas destinadas à extensão da educação como direito, em sintonia com os princípios e programas de desenvolvimento da UNESCO.

A partir de suas pesquisas e programas, e de sua enorme capacidade de difusão a nível global, as organizações internacionais têm se tornado atores chaves com participação nas discussões em matéria de educação a nível nacional; expressam assim, importantes variações na composição e nas relações de poder entre os diferentes grupos que intervêm nas definições das políticas educacionais nacionais. De fato, intervêm na intensificação dos processos de convergência política a nível mundial, definindo não só o que se considera por melhora educacional, mas também nas ações e medidas necessárias para alcançá-la. Atuam assim como protagonistas do processo de negociação e definição do conjunto de temas que integram a agenda educacional global que opera como marco orientador das reformas governamentais (DALE, 2002; 2007; BALL, 2014).

Porém, não é possível estabelecer um desenvolvimento vis a vis entre os sentidos vinculados pelas organizações internacionais e a orientação das políticas educacionais nacionais, é inegável a gravitação que seus discursos tiveram (não sem tensões) ao longo das três últimas décadas sobre a agenda educacional na Argentina, tornando mais visível sua incidência na orientação que as políticas de avaliação assumiram no âmbito da recente restauração conservadora durante o governo do presidente Mauricio Macri (2015-2019)³. Neste sentido, o propósito do artigo é analisar os sentidos das propostas de inclusão educacional presentes nos programas de desenvolvimento das organizações internacionais com participação na esfera educacional global e regional, sob o interesse de focalizar a vinculação destes discursos na agenda governamental recente da Argentina. Para tanto, se atenta à maneira pela qual a UNESCO e a OEI têm conceituado os significados da educação inclusiva para vinculá-la, no presente, a conceitos chave como o de qualidade e aprendizagem. Nesta linha, o artigo visa a uma das principais dimensões da educação inclusiva que se refere à qualidade e à pertinência da educação em termos de conquistas de aprendizagem e se vincula, de maneira direta, à centralidade que adquirem em suas agendas os programas de avaliação. Sobre as propostas de avaliação, países como Argentina tem demonstrado nos últimos anos especial interesse, não só reformulando experiências prévias e de amplo alcance, mas também desenhando novos modos de operar e incentivando a participação do país em iniciativas globais

³ Mauricio Macri vence as eleições presidenciais em dezembro de 2015 sob a coalizão política nacional chamada Alianza Cambiemos.

e regionais como são as provas do Programa para a Avaliação Internacional de Alunos (PISA, siglas em inglês) da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e das provas regionais do Laboratório Latino-americano de Avaliação da Quantidade Educativa (LLECE) da UNESCO, que na época se transformaram em instrumentos de gestão e regulamentação da educação. Porém, desde os anos 1990 estas experiências ocupam um espaço importante nos debates e propostas de política educacional a nível nacional, foi, sobretudo, durante o período 2015-2019 quando adquiriram impulso na agenda governamental. Em boa medida, este ímpeto coincide com a agenda educacional global, definida em grande parte pelas linhas de ação procedentes do mundo das organizações internacionais.

A base empírica do artigo é o estudo de documentos oficiais e relevantes da UNESCO e da OEI elaborados e publicados desde os anos 1990, mas sobretudo, desde o princípio do século XXI, e as normativas e documentos das políticas de avaliação a nível nacional em tal período⁴. A apresentação é organizada dentro de três seções. Em primeiro lugar, se caracterizam as orientações e propostas sobre a inclusão educacional desde a perspectiva de ambas as organizações; a respeito disso, informa-se sobre o percurso histórico de tal noção e de seus vínculos progressivos com a ideia de qualidade. Em segundo lugar, se analisa a orientação das políticas de avaliação educacional a nível nacional que guardam estreita relação com as disposições da UNESCO e da OEI, prestando especial atenção ao período de gestão de desenvolvido no âmbito da restauração conservadora na Argentina. Finalmente, se reflete sobre o alcance das propostas de inclusão educacional das organizações internacionais, e são feitas algumas considerações relativas ao complexo processo pelo qual iniciativas desta índole participam, ou ao menos tentam, na discussão e estruturação das agendas governamentais.

As propostas de educação inclusiva e de qualidade na UNESCO e na OEI

Na esfera educacional das últimas décadas, as organizações internacionais participam no processo de definição das políticas nacionais destinadas à melhora da educação (MUNDY, 2007; JAKOBY; MARTENS, 2007; BONAL *et al.*, 2007; SANTOS; PETOUR, 2019). Através da produção e circulação de pesquisas e programas, bem como de créditos de financiamento para sua execução, intervém na criação e difusão de certo imaginário social, sobre a melhora educacional e acerca dos instrumentos necessários para alcançá-la, colaborando com a

⁴ O artigo é parte do projeto de pesquisa da UBACyT “Políticas públicas y derecho a la educación en la Argentina del siglo XXI. Análisis sobre las trayectorias de las políticas educativas en un país federal” (Políticas públicas e direito à educação na Argentina no século XXI. Análise das trajetórias das políticas educativas em um país federal), com base no Instituto de Pesquisa em Ciências da Educação da Universidade de Buenos Aires.

intensificação dos processos de convergência política a nível mundial (CARUSO; TENORTH, 2011). Cabe destacar que a capacidade de influência das organizações internacionais nas políticas nacionais não só varia entre os países de maior ou menor desenvolvimento econômico, mas também em relação à configuração histórica e de poder de cada organização. De fato, tanto os mecanismos de influência como a magnitude de seus efeitos não só são desiguais entre os organismos, como também entre os países destinatários de suas recomendações, assistência técnica, financiamento, etc. (DALE, 2007). Porém, para além destas diferenças, a literatura sobre as transformações históricas de multilateralismo educacional acorda em destacar sua influência tanto na delimitação de significado de ordem mundial, que na atualidade converge com os interesses neoliberais de globalização e mundialização do capital (MUNDY, 2007; JONES, 2007). Destacam assim, o lugar relevante das organizações internacionais na definição dos temas que conformam à agenda global, que atua orientando as reformas educacionais locais e nacionais (DALE, 2002; 2007; BALL, 2014).

No entanto, as propostas das agências multilaterais não são homogêneas, há consenso em considerar a educação como uma das áreas prioritárias de intervenção para obter o desenvolvimento econômico, político e social dos países. Nesse sentido, obter a universalização dos níveis primário e secundário, a redução do analfabetismo e a busca pela qualidade em termos de conquistas de aprendizagem, sejam na atualidade metas compartilhadas por quase todas as organizações, em estreita relação com o discurso político de revalorização do capital humano que também incentivam e legitimam (BONAL *et al.*, 2007).

De fato, foi a partir dos anos 1990 quando a ampliação dos anos de escolarização da população a nível mundial e a melhora do ensino em termos de aprendizagem, se constituíram nos principais propósitos da maioria das agendas internacionais. Durante os anos 2000, estes objetivos e propostas ficaram articulados em definições mais amplas como é o caso da noção de educação inclusiva, que no discurso internacional obteve impulso e centralidade. A busca pela inclusão se tornou assim um dos principais eixos das ações globais em matéria de educação, e se ligou ao acesso, à permanência, à participação, à qualidade e ao êxito das trajetórias educacionais de todas as crianças e jovens. A respeito disso, a UNESCO tem se configurado como uma das agências que mais tem concedido lugar a tal noção; de fato, a materialização do direito à educação ficou vinculada em suas orientações tanto com a incorporação e participação dos setores tradicionalmente excluídos do setor, quanto com a criação de condições que garantam percursos escolares de qualidade em termos de aprendizagem.

No âmbito da iniciativa mundial de Educação para Todos (EPT), a UNESCO adquire um papel central na promoção do direito à educação. A respeito disso, cabe destacar que a agenda da EPT supôs o compromisso dos países participantes de estender os anos de escolarização de sua população e de melhorar a qualidade do ensino. Instituiu-se assim, em uma das principais referências internacionais destinadas à ampliação das oportunidades de formação no âmbito do conceito de aprendizagem e ao longo de toda a vida da educação como direito (TORRES, 2000; 2018). Com o tempo, e em função dos avanços conseguidos, os objetivos e prazos originais da EPT foram se modificando; de fato, foi no ano 2000 que se celebrou uma nova reunião que conduziu o acordo de estender por mais quinze anos os seus propósitos (2015). O prazo ampliado coincidiu com o tempo estipulado para cumprir com os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), adotados no ano 2000 no âmbito das Nações Unidas. Desde então, estas novas metas passaram a definir o rumo da agenda educacional de organizações como a UNESCO, que subsumiram os propósitos mais amplos da EPT à necessidade geral de expandir e melhorar a qualidade da escolarização dos países (ibid.). No ano 2015, os ODM foram substituídos por uma nova iniciativa acordada também no marco da Assembleia Geral das Nações Unidas e denominada Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Tal programa foi subscrito por todos os Estados Membros das Nações Unidas e ficou conformado por 17 objetivos a alcançar no prazo de 15 anos, entre os quais destaca aquele destinado a garantir a educação inclusiva, equitativa e de qualidade e a promover oportunidades de aprendizagem durante toda a vida para todos (ODS 4). Em relação a isso, entre as metas a obter no marco deste objetivo, se destaca aquela orientada a garantir as trajetórias escolares nos níveis primário e secundário, e a produzir resultados de aprendizagem pertinentes e efetivos.

Em seu conjunto, as iniciativas mencionadas incidiram na configuração da agenda de desenvolvimento da UNESCO e foram orientando o rumo das definições e ações vinculadas à inclusão e qualidade educacional que, progressivamente, foram adquirindo centralidade em suas propostas (MUNDY, 2007; RAMBLA *et al.*, 2008; UNESCO, 2020). De modo paralelo, desde a própria organização se gerou também toda uma série de espaços e eventos que operaram como cenários que nutriram os sentidos outorgados à inclusão de qualidade. Com relação a isso, ambas noções ficaram explícitas na Conferência Internacional de Educação (CIE) do ano 2018, cujo propósito foi a promoção de “sistemas educacionais de qualidade, mais inclusivos e mais sensíveis na enorme diversidade das necessidades de aprendizagem que surgem ao longo de toda a vida” (MATSUURA, 2008, p. 3). Precisamente, foi em tal reunião quando a educação inclusiva e de qualidade se definiu como aquele processo orientado a responder à diversidade dos estudantes, favorecendo sua participação e reduzindo a exclusão em e a partir da educação

(UNESCO, 2008). Assim, junto ao propósito de garantir o acesso à educação, se destacou a necessidade de desenvolver entornos de ensino apropriados em termos de oportunidades e conquistas de aprendizagens. A educação inclusiva e de qualidade foi considerada um mecanismo de mudança para obter a inclusão social; nesta linha, foi proposta a universalização do ensino, a melhora das trajetórias escolares, e a busca pelo “êxito” em termos de aprendizagem.

Em seu conjunto, estas orientações são incorporadas progressivamente ao design de propostas e políticas, sejam associadas à geração de currículos pertinentes, ou ao desenvolvimento de diálogo entre as famílias e a comunidade. Adquiriram também relevância as ações e medidas destinadas à avaliação do rendimento escolar. Com relação a isso, se incentivou os países não só a participar de experiências internacionais e regionais de avaliação, como as provas PISA ou as provas do LLECE, mas também a consolidar seus sistemas nacionais de avaliação como mecanismos privilegiados para informar acerca do nível e relevância das aprendizagens adquiridas (UNESCO, 2008; AINSCOW; MILES, 2008; OREALC-UNESCO/LLECE, 2008).

Assim, dentro da estrutura da agenda internacional da EPT e dos ODMs, a educação inclusiva e de qualidade é um princípio orientador para alcançar a integração efetiva de todos os alunos na escola, tanto em termos de acesso quanto de aprendizagem. A este respeito, duas modificações devem ser destacadas. A primeira está ligada à superação do debate sobre opções exclusivas e conflitantes entre educação especial e integração. A segunda, associada à ideia de pensar as instituições de educação como espaços para incluir todos (minorias étnicas, de gênero, culturais e socioeconômicas, etc.), tanto em termos de acesso e participação, quanto em termos da qualidade do ensino e da aprendizagem. A inclusão sob os novos termos começou assim a se referir à ideia geral e mais ampla de educação de qualidade para todos; a partir disso a UNESCO não apenas procurou ampliar os termos de acesso, passando de um grupo a todos os estudantes, mas que também propôs ênfase na pertinência e relevância das aprendizagens ensinadas nas escolas.

Este olhar particular sobre a educação inclusiva e de qualidade implicou avançar no design e desenvolvimento de medidas tendentes à universalização e melhoria dos sistemas educacionais. Com efeito, e como já foi observado, as propostas para diversificar a oferta escolar e os espaços curriculares ganharam força. Por sua vez, a avaliação da aprendizagem foi incentivada, especialmente através de testes padronizados e em larga escala para medir o desempenho escolar. Assim, foi promovido um conjunto de medidas e ações para abordar a presença e permanência na escola, a participação em relação à qualidade da experiência de

aprendizagem e as realizações em termos de processos e resultados de aprendizagem. Também foi proposto que fossem desenvolvidas ações para responder à diversidade das crianças e dos jovens através de uma educação personalizada que leve em conta seus diversos perfis sociais e culturais (AINSCOW; MILES, 2008).

A nível regional, a perspectiva da educação inclusiva e de qualidade promovida pela UNESCO, adotada e difundida por agências governamentais de cooperação como é o caso da OEI, que não só está alinhada aos postulados de tal organização, mas que também assume os compromissos acordados nos fóruns mundiais como tem sido a EPT, os ODM e, atualmente, os ODS. Cabe lembrar que as temáticas vinculadas ao acesso tem feito parte do discurso das propostas da OEI desde suas origens, somando-se ao final dos anos 2000 à qualidade como problemática associada à pertinência das aprendizagens, em sintonia com a centralidade que adquire a perspectiva da inclusão com qualidade durante este período. Precisamente, será no marco da comemoração do Bicentenário da Independência da Espanha por parte dos países latino-americanos e do Caribe, quando a OEI elabora o programa “Metas Educativas 2021” aprovado na XVIII Cumbre Iberoamericana do ano 2008. É importante destacar que este plano estava orientado a fazer que os países membros cumprissem durante o período de 2011-2012 com os objetivos da EPT, que haviam sido projetados para o ano 2015. Sob a finalidade de discutir metas, em 2010, a OEI celebrou um novo Congresso Ibero-americano de Educação intitulado “Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos bicentenários” realizado na Cidade de Buenos Aires, e que operou como a antessala da XX Cumbre Iberoamericana “Educación e Inclusión social” do mesmo onde finalmente se aprovou o plano (OEI, 2010). Foi assim que na declaração de tal reunião a inclusão educacional foi definida como uma estratégia de desenvolvimento para alcançar a democratização dos sistemas de ensino e a inclusão social. Com efeito, foi apresentado como um processo para enfrentar “os desafios educacionais pendentes”, em especial aqueles vinculados à alfabetização e à educação básica de jovens e adultos; ao acesso à educação em geral e à qualidade do ensino. Parte dessas definições foram afirmadas previamente na XX Conferência de Educação no mesmo ano, onde foi proclamada a educação como um instrumento para o desenvolvimento, a luta contra a pobreza e a coesão social. Expressou-se também o compromisso a favor da inclusão educacional e, nesta linha, se sustentou que as políticas requerem do apoio conjunto da sociedade, não só do Estado, para tornar efetiva sua universalização em condições de qualidade.

Dentro deste cenário, o programa “Metas Educativas 2021” foi apresentado como a estratégia de política educacional de alcance regional destinada a obter sistemas inclusivos e de qualidade (MARCHESI; BLANCO; HERNÁNDEZ, 2014). Com mudanças no tempo, esteve

destinado a cumprir com uma série de metas vinculadas, fundamentalmente com a busca de participação social nos assuntos educacionais, com a ampliação das oportunidades para todos, com a melhora da qualidade, com a avaliação dos sistemas de ensino, e com a melhora de financiamento, entre outras. Para que os países alcancem estes objetivos, a OEI promoveu e coordenou os denominados “Programas de Ação Compartilhados”, entre os quais se destacam aqueles vinculados à melhora da qualidade da educação. Nesta linha, e de modo similar às recomendações da UNESCO, a OEI incentivou aos países a implementar estratégias educacionais orientadas a desenvolver e reforçar programas locais de avaliação, bem como a participar de iniciativas globais e regionais.

A seguir, se analisa a orientação das políticas de avaliação educacional a nível nacional que guardem estreita relação com as disposições da UNESCO e da OEI, colocando especial atenção no sentido que adota tal vinculação no marco da restauração conservadora na Argentina.

As políticas de avaliação na Argentina: do enfoque integral à revalorização da medição das aprendizagens

Embora, como foi dito na introdução, os vínculos entre os significados promovidos pelas agências internacionais sobre inclusão educacional e a orientação das políticas educacionais em nível nacional não ocorram de forma linear nem estejam isentos de mediação e conflito, é possível traçar as características desses discursos no desenvolvimento de políticas de avaliação na Argentina.

Assim, a partir dos anos 90, os impulsos proporcionados pelas organizações internacionais tanto para estender os anos de escolaridade da população em nível mundial, como para melhorar o ensino em termos de aprendizagem, ecoaram nos processos de reforma da época que afetaram a organização e o funcionamento dos sistemas nacionais de educação, e também foram replicados em diferentes países da região (Brasil, México, Colômbia e Chile, entre outros).

Na Argentina, a Lei Federal de Educação (LFE nº 24.195) do ano 1993 dispôs que o Ministério da Educação da Nação em coordenação com as jurisdições provinciais avaliaria de maneira permanente a qualidade da educação como indicador da denominada inclusão. Sob este marco legal, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação de Qualidade Educacional no ano 1995 e começaram a aplicar as Operações Nacionais de Avaliação (ONE) (NARODOWSKI *et al.*, 2002; GVIRTZ *et al.*, 2006). Durante estes anos, o país começou também a integrar marcos

globais e regionais de avaliação, de acordo com as recomendações das organizações internacionais. Os dados fornecidos por estes testes foram considerados um indicador privilegiado do desempenho dos professores, estabelecendo uma relação causal entre os professores que ensinam e os alunos que aprendem que coloca a idoneidade dos professores e sua formação sob suspeita (FEENEY; DIKER, 1998).

A chegada do novo século supôs na região a promoção de discursos que vinculam a qualidade da educação com uma perspectiva de direitos, em sintonia com algumas das definições expostas pelas organizações internacionais neste período sobre a inclusão ligada ao acesso, à permanência, à participação, e à criação de condições que garantam percursos escolares de qualidade em termos de aprendizagem. Na Argentina, sob os governos “kirchneristas” (2003-2007; 2007-2015)⁵ a “inclusão com qualidade” se tornou um dos eixos nodais da política educacional da época (BRENER; GALLI, 2016). A partir de um discurso oficial, a inclusão foi considerada como um ato de justiça social e a qualidade como o resultado de ações integrais orientadas a garantir as condições materiais da educação e a melhora dos processos de ensino e aprendizagem (FELDFEBER; GLUZ, 2019). Resultado desta maneira mais ampla e complexa de compreender a qualidade, a avaliação se distanciou de interpretações reducionistas que a limitavam à medição do rendimento e à rendição de contas, para aproximar-se de visões que destacam seus aspectos mais formativos e menos técnicos, tal como se expressou na Lei de Educação Nacional (LEN nº 26.206) do ano 2006 vigente. Sob esta normativa, as políticas de avaliação estenderam seu olhar não só aos resultados, mas também ao contexto e às condições em que são produzidos os processos de ensino e aprendizagem (PASCUAL; ALBERGUCCI, 2016). Assim, naquela época, foi promovida a implementação de pesquisas e avaliações alternativas para a realização de diagnósticos institucionais.

Esta forma mais complexa e abrangente de conceber a avaliação continuou a ser acompanhada pelas ONE tradicionais que, em grande medida, não conseguiram ampliar seus sentidos e se limitaram a medir o aprendizado através de testes padronizados e em larga escala. Algo similar aconteceu com os testes PISA da OCDE que, além das discrepâncias internas sobre a participação ou não, o país continuou a se integrar, embora mostrando pouco interesse em seus dados (RODRIGO, 2016; 2019). Entretanto, a verdade é que no âmbito do LEN e durante os três governos “Kirchneristas”, os significados adotados pela avaliação procuraram se expandir em paralelo com a redefinição da noção de qualidade do processo que, como mostraremos abaixo, será novamente restrita a partir de 2015.

⁵ As administrações Kirchneristas peronistas foram formadas pelo governo de Néstor Kirchner (2003-2007) e pelas duas presidências de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015).

A chegada do presidente Mauricio Macri ao poder inaugurou uma nova conjuntura histórica para o país. Rapidamente, se procedeu ao ajuste econômico e ao progressivo desmantelamento das políticas sociais com importantes repercussões no campo escolar (GLUZ, 2019; FELDFEBER; GLUZ, 2019). Neste sentido, a preocupação com a inclusão educacional foi associada à questão da avaliação da qualidade, que se tornou um dos eixos-chave e transversais que articulavam a política educacional da época (RODRIGO, 2020). Esta tendência se cristalizou em uma nova arquitetura institucional que colocou as áreas de avaliação e informação do sistema em um alto nível de hierarquia dentro do Ministério da Educação, enquanto novos programas e instrumentos de gestão foram projetados, que revalorizaram a avaliação como o dispositivo privilegiado para informar e melhorar os processos de inclusão educacional (RODRIGO; RODRÍGUEZ, 2020).

A respeito da primeira questão, a criação da Secretaria de Avaliação Educacional no ano 2015 imprimiu ao setor uma inusitada relevância que supôs novas hierarquias e funções da área que se expressaram em um organograma que reflete as prioridades e alinhamentos da agenda política em questão. A condução está a cargo de um Secretario de Avaliação, e possui duas direções (a Direção Nacional de Qualidade e Equidade Educacional e a Direção de Avaliação de Aprendizagens) e três coordenações (Coordenação de Informação: Coordenação de Implementação Federal e Coordenação Metodológica). A nova institucionalidade criada reflete, com efeito, as prioridades e alinhamentos da agenda política das organizações internacionais, e dá conta de importantes mudanças nos dispositivos e ferramentas de avaliação, bem como o lugar outorgado à difusão dos dados para a obtenção dos objetivos propostos para melhorar a qualidade e a equidade educacional.

Os programas de avaliação foram impulsionados no âmbito de denominado Sistema de Avaliação Nacional de Qualidade e Equidade Educacional, aprovado pela resolução do Conselho Federal de Educação (CFE)⁶ no ano 2016 (Resolução nº 280/16). O novo instrumento de gestão da SEEN contou com o compromisso de todas as jurisdições, e se propôs a aplicação de provas sob o objetivo de obter informação “representativa” e de “qualidade”. Daí a centralidade que a questão da transmissão de informações sobre os resultados das avaliações adquire no discurso oficial com o objetivo de construir informações “transparentes”, “relevantes” e “objetivas”.

O sistema nacional de avaliação foi organizado em quatro áreas de intervenção. A primeira, vinculada ao desenho e aplicação de programas nacionais, regionais e internacionais

⁶ O Conselho Federal de Educação é o órgão de concertação, acordo e coordenação da política nacional de educação que procura assegurar a unidade e articulação do sistema educacional argentino.

de avaliação; nesta linha, os tradicionais ONE foram substituídos pelas provas “Aprender”, tal como se analisará a seguir. A segunda, associada aos processos de auto avaliação institucional nos níveis de educação obrigatória. A terceira, relacionada com a avaliação de programas e projetos por parte das agências governamentais. Finalmente, a quarta orientada ao fortalecimento das capacidades federais em matéria de avaliação.

Do mesmo modo e sob o propósito de desenvolver uma política educacional integral, inclusiva e de qualidade no âmbito da organização de uma agenda de trabalho entre o governo nacional e os provinciais, foi aprovado o Plano Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Ensina e Aprende” (Resolução do CFE nº 285/16). Em tal programa, a preocupação pela qualidade ficou diretamente vinculada à aprendizagem obtida pelos estudantes. De fato, se sustentou como finalidade alcançar “uma educação de qualidade centrada nas aprendizagens, que proporcione a todas as crianças e adolescentes, jovens e adultos os saberes socialmente significativos e as capacidades para seu desenvolvimento integral em condições de igualdade e respeito pela diversidade” (PLAN ESTRATÉGICO NACIONAL, 2016, p. 3). No nível da aprendizagem, saberes e capacidades obtidas pelos estudantes se tornam, então, sinônimo de qualidade de educação.

A avaliação e o uso da informação aparecem assim como meios privilegiados para a melhora do ensino e das aprendizagens. Sustenta-se, neste sentido, que o conhecimento é um insumo fundamental para o planejamento e tomada de decisões em todos os níveis de gestão, desde o nacional e provincial até o âmbito escolar. Em suma, as informações fornecidas pelos testes, como “oportunas” e “confiáveis”, tornariam possível monitorar ações educacionais e antecipar obstáculos e dificuldades em sua implementação, ações que estão de acordo com as recomendações sustentadas e disseminadas por organizações internacionais como o Banco Mundial e a OCDE (JAKOBI; MARTENS, 2007; VERGER; BONAL, 2011; PEREIRA, 2019).

Neste contexto, os testes de “aprendizagem” foram apresentados como o instrumento privilegiado da SEEN para revitalizar a avaliação. Um aspecto importante a destacar é que através de sua aplicação foi proposta a obtenção periódica de informações para análise e tomada de decisões sobre o desempenho dos estudantes nos níveis primário e secundário. Juntamente com o programa “Aprender”, também houve progresso na elaboração de propostas para avaliar o sistema de formação de professores, um plano sem precedentes na história de nosso país. Estas estratégias foram promovidas não somente em nível nacional, mas também em nível regional, dentro de um cenário político de suspeita e desconfiança em relação ao trabalho dos professores e suas escolas, como evidenciado por organizações internacionais como o Banco Mundial (2014) ou o “*Programa Enseña por Argentina*”. (FRIEDRICH, 2014; AMARO,

2016). Por outro lado, tendem a ser orientadas para o estabelecimento de associações entre o nível de desempenho dos professores e os incentivos econômicos, questionando e pondo em risco a estabilidade que historicamente tem distinguido o trabalho dos professores nos países da região (ROCKWELL, 2018; FELDFEBER, 2016). Sob este cenário, foi no ano 2017 que o país implementou a operação “Enseñar”, que consistiu em uma avaliação diagnóstica dos alunos nas instituições de treinamento de professores para o ensino obrigatório que foi aplicada apenas uma vez.

Neste processo de revitalização da “cultura da avaliação” realizada pela SEEN, a divulgação de resultados e informações tornou-se uma questão fundamental. O “Open Learning Consultation System” foi criado para melhorar o acesso à informação educacional para “usuários” e ao processamento on-line de bancos de dados de avaliação. Ao lado do interesse na divulgação dos resultados, houve um ressurgimento na época, especialmente nos discursos de funcionários e políticos, das intenções de publicar informações por escola como mecanismo de melhoria da qualidade. Vale notar que na Argentina esta é uma questão altamente sensível e controversa, pois está em tensão com a proibição da publicação de dados obtidos por instituições em testes de aproveitamento, conforme estabelecido no artigo nº 97 do LEN que afeta a publicação de informações relativas à pesquisa ou avaliação educacional, e na lei nacional sobre o sistema estatístico (No. 17.622). Em grande medida, estas provas estão relacionadas à intenção de avançar para o desenvolvimento de classificações de desempenho entre as escolas a fim de dar às famílias mais liberdade para escolher o tipo de educação e incentivar a competição entre as escolas. Neste sentido, o uso político e midiático que a publicação dos resultados envolve tem sido uma questão analisada e que tem mostrado sua influência nas representações e avaliações que os atores envolvidos - famílias, professores, diretores e funcionários públicos - fazem do sistema e de si mesmos. (RODRIGO, 2016; 2019).

Finalmente, as operações internacionais e regionais promovidas por organizações internacionais ocuparam um lugar-chave no plano de melhoria e no sistema de avaliação. A este respeito, destacam-se os testes PISA e as avaliações LLECE, que foram considerados durante esta administração como parâmetros privilegiados para informar sobre a qualidade a nível internacional. Nesse sentido, é interessante notar que o PISA começou a integrar os objetivos dos planos educacionais propostos na época (como os chamados “Plan Educativo Maestr@” e suas respectivas metas orientadas à qualidade e avaliação⁷), bem como predominou a promoção para que as jurisdições participem como regiões adjudicadas em tal avaliação.

⁷ Este plano foi apresentado como um projeto de lei (rascunho) que circulou durante 2017 do Ministério Nacional de Educação.

Considerações finais

Este artigo buscou destacar a importância que adquirem os circuitos de comunicação construídos e legitimados pelas organizações internacionais que buscam incidir na difusão de certo horizonte educacional particular que, por sua vez, é apresentado como referência universal a problemas nacionais e locais. Como destaca a literatura especializada, para além dos contextos macro e micro políticos diferenciais dos países, a similitude nos programas e agendas governamentais tem relação com o complexo processo pelo qual estas organizações contribuem na institucionalização de certas ideologias, estruturas e práticas que atuam como representantes dos valores globais do atual sistema de dominação e da política mundial em educação (BONAL *et al.*, 2007).

Nesta linha, é possível compreender as conceptualizações atuais sobre o direito à educação em termos de inclusão educacional, que se tornaram “slogans” das agendas do mundo da cooperação multilateral. Neste sentido, não apenas o acesso à educação, mas também sua qualidade, em termos de aquisição de aprendizagem relevante e eficaz, veio definir esta noção, dando impulso às propostas de avaliação da educação em termos de programas para medir o desempenho escolar.

Entretanto, como já foi apontado, o impacto desses discursos na agenda educacional em nível nacional não ocorre de forma linear, uma vez que está sujeito a relações de poder locais e abordagens políticas concorrentes em questões sociais e educacionais. Neste sentido, desde a chegada do governo de Mauricio Macri à Argentina, no final de 2015, houve um forte acento neoliberal na orientação das políticas públicas em geral e na educação em particular, que constituiu um solo fértil para o fortalecimento das definições que predominam em nível global sobre a qualidade da educação como o “neutro universal”. A partir daquele momento, os processos de ensino e aprendizagem procuraram limitar-se à aquisição de conhecimentos e habilidades de acordo com as necessidades de um mercado de trabalho cada vez mais flexível e competitivo, refletindo uma tentativa de instalar novos significados em torno da inclusão educacional, diferentes daqueles verificados durante os doze anos dos governos Kirchneristas.

Parece que esta é uma característica do discurso hegemônico de algumas organizações multilaterais, que promovem a implementação de medidas que visam à educação inclusiva como uma resposta monolítica e unilateral capaz de resolver a complexidade dos múltiplos problemas que compõem a desigualdade e a exclusão social. A perspectiva meritocrática que coloca a responsabilidade sobre os próprios sujeitos que aprendem é legitimada pela ideologia

da igualdade de oportunidades, que promove a competição pelo mérito e leva ao enfraquecimento da visão da educação como um direito social (DUBET, 2011). A partir desta abordagem, considera-se não apenas que a educação pública gratuita é a garantia da educação, mas também do direito de apropriação de um amplo conjunto de conhecimentos que permitam a construção de relações sociais que transformem a ordem e as hierarquias estabelecidas. Dentro desta estrutura da lei, a noção de qualidade está incluída, mas evitando que seja reduzida a excelência e à medição através de testes, “como se a definição de 'qualidade educacional' fosse apenas uma, inquestionável e mensurável através da avaliação” (SVERDLICK, 2020, s/n).

Nesta linha, vale destacar também dois aspectos presentes no discurso hegemônico dos organismos internacionais. A primeira refere-se às frequentes recomendações e iniciativas para “medir” a qualidade através de programas padronizados de avaliação do desempenho escolar, que transferem e expressam os métodos de gestão do setor privado ligados ao Novo Paradigma de Gestão Pública (FALABELLA, 2015). A segunda está relacionada a propostas de diversificação de financiamento que favorecem os processos de privatização e mercantilização da educação, tão frequentes nos cenários latino-americanos, como mostram pesquisas recentes (FELDFEBER *et al.*, 2018; CASTELLANI, 2019). Em conjunto, estas questões expressam concepções neoliberais de política pública, que as organizações multilaterais ajudam não apenas a exportar, mas também a legitimar e reproduzir em nível global.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M.; MILES, S. Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? Dossier Educación Inclusiva. **Perspectivas**, Ginebra (UNESCO-OIE), v. XXXVIII, n. 1, p. 17-44, 2008.

AMARO, I. As políticas de avaliação em larga escala e trabalho docente: dos discursos eficientistas aos caminhos contrarregulatórios. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 1960-1978, 2016. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v11.n4.7155>

ARGENTINA. **Ley Federal de Educación n. 24.195** del año 1993.

ARGENTINA. **Ley de Educación Nacional n. 26.206** del año 2006.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación, **Resolución n. 280** del año 2016.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación, **Resolución n. 285** del año 2016.

ARGENTINA. Proyecto de Ley “Plan Educativo Maestr@”, **Documento Borrador**, mar. 2017.

BALL, S. Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política educativa, **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 41. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>

BONAL, X.; TARABINI-CASTELLANI, A.; VERGER, A. (Comp.) **Globalización y educación**. Textos Fundamentales. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.

BRENER, G.; GALLI, G. **Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado**. Buenos Aires: Editorial La Crujía, Stella y la Fundación La Salle Argentina, 2019.

CASTELLANI, A. **¿Qué hay detrás de las fundaciones y ONGs educativas?** Las redes de influencia público-privadas en torno a la educación argentina (2015-2018). Informe de investigación n. 6. Observatorio de las Elites: CITRA, UMET-CONICET. 2019.

CARUSO, M.; TENORTH, H. E. (Comps.). **Internacionalización**. Políticas educativas y reflexión pedagógicas en un mundo global. Buenos Aires: Granica. 2011.

DALE, R. Globalización: ¿un nuevo mundo para la educación comparada? *In*: SCHRIEWER, J. (comp.) **Formación del discurso en la educación comparada**. Barcelona: Ediciones Pomares, 2002. p. 69-90.

DALE, R. Los efectos de la globalización en la política nacional: un análisis de los mecanismos. *In*: BONAL, X.; TARABINI, A.; VERGER, A. **Globalización y educación**. Textos fundamentales. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2007.

DUBET, F. **Repensar la justicia social**. Contra el mito de la igualdad de oportunidades. Argentina: Siglo XXI, 2011.

FALABELLA, A. El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 699-722, jul./set. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420>

FEENEY, S.; DIKER, G. La evaluación de la calidad. Un análisis del discurso oficial, **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, año VII, n. 12, 1998.

FELDFEBER, M. Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado: o el mérito como opción única de mercado. *In*: BRENER, G.; GALLI, G. (Comps.) **Facsmil**: algunas notas para analizar el discurso hegemónico sobre la calidad y la evaluación. CABA: Stella Ediciones, 2016.

FELDFEBER, M.; GLUZ, N. Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. **Revista Estado y Políticas Públicas**, n. 13, p. 19-38. 2019.

FELDFEBER, M.; PUIGGRÓS, A.; ROBERTOSN, S.; DUHALDE, M. **La privatización educativa en Argentina**. CABA: CTERA. 2018. Disponible em: https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/investigacion_argentina_0.pdf. Acceso em: 10 set. 2020.

FRIEDRICH, D. S. Global microlending in education reform: enseñá por Argentina and the neoliberalization of the grassroots. **Comparative Education Review**, v. 58, n. 2, p. 296-321, 2014.

GLUZ, N. Las políticas educativas destinadas a la atención de las desigualdades y los patrones de intervención sobre "la cuestión social" en el campo escolar. In: CONGRESO NACIONAL DE CIENCIA POLÍTICA, 14., 2019, San Martín. **Anais[...]**. San Martín: SAAP, UNSAM, jul. 2019.

GVIRTZ, S.; LARRIPA, S.; OELSNER. Problemas técnicos y usos políticos de las evaluaciones nacionales en el sistema educativo argentino. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 14, n. 18, 2006.

JAKOBI, A.; MARTENS, K. La influencia de la OCDE en la política educativa nacional. In: BONAL, X.; TARABINI, A.; VERGER, A. **Globalización y educación**. Textos fundamentales. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2007. p. 233-256.

JONES, P. Education and the world order. **Comparative Education**, n. 43, p. 3325-3337, 2007.

MARCHESI, A.; BLANCO, R.; HERNÁNDEZ, L. (coord.). **Avances y desafíos de la inclusión educativa en Iberoamérica**. Madrid: OEI, 2014.

MATSUURA, K. Prefacio. **Perspectivas**, v. XXXVIII, n. 1, mar. 2008.

MUNDY, K. El multilateralismo educativo y el (des)orden mundial. In: BONAL, X.; TARABINI, A.; VERGER, A. **Globalización y educación**. Textos fundamentales. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2007. p. 117-162.

NARODOWSKI, M. **La evaluación educativa en la Argentina**. De los operativos nacionales a los boletines escolares. Buenos Aires: Prometeo. 2002.

OBSERVATORIO UNIPE. **Dossier del Observatorio Educativo de la UNIPE**, Año 5, n. 7, mar. 2019.

OEI. **Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios**. Buenos Aires: OEI, 2010.

ONU. Organización de las Naciones Unidas. **Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible**. publicación del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales (DESA). 2020. Disponible em: <https://www.onu.org.ar/stuff/Informe-ODS-2019.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

OPERTTI, R. La educación inclusiva. **Perspectiva internacional y retos de futuro**. Lima, Perú: Guzlop Editoras. 2013. Disponible em: https://www.guzlop-editoras.com/web_des/edu01/pld0855.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

OREALC-UNESCO/LLECE. **Reflexiones en torno a la evaluación de calidad educativa en América Latina y el Caribe**. Santiago, Chile. 2008.

PASCUAL, L.; ALBERGUCCI, M. L. La calidad educativa y su evaluación: viejos conceptos, nuevos significados. In: BRENER, G. y GALLI, G. (comps.). **Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado: o el mérito como opción única de mercado**. CABA: Stella Ediciones, 2016.

PEREIRA, R. S. Proposicoes da OCDE para América Latina: O PISA como instrumento de pradonizacao da educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 3, p. 1717-1732, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.3.12756>

RAMBLA, X. *et al.* La educación inclusiva frente a las desigualdades sociales: un estado de la cuestión y algunas reflexiones geográficas, Dossier Educación Inclusiva. **Perspectivas**, Ginebra (UNESCO-OIE), v. XXXVIII, n. 1, p. 81-96, 2008.

ROCKWELL, E. La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa, **Cuadernos de Educación**, Año XVI, n. 16, dic. 2018.

RODRIGO, L. Entre la formalidad de integrar la evaluación y el desinterés hacia sus datos. El caso de Argentina en las pruebas PISA de la OCDE. **Revista Temas de Educación**, Chile (Universidad de La Serena), v. 1, n. 22, p. 147-165, 2016.

RODRIGO, L. Los programas internacionales de evaluación estandarizada y el tratamiento de sus datos a nivel nacional. El caso de Argentina en el estudio PISA de la OCDE. **Foro de Educación**, v. 17, n. 26, p. 73-94, jan./jun. 2019.

RODRIGO, L. Medición, rendimiento y calidad. Las políticas de evaluación del sistema educativo en la Argentina reciente (2015-2019). **Revista Educere et Educare**, v. 15, n. 35, abr./jun. 2020.

RODRIGO, L.; RODRÍGUEZ MOYANO, I. Los programas de evaluación en la agenda de gobierno en la Argentina reciente: discursos, acciones e institucionalidades de las políticas orientadas a la mejora de la calidad educativa durante la gestión de Cambiemos (2015-2019). **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 762-777, ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13784>

SANTOS, F. A; PETOUR, M. T. F. Internacionalização dos sistemas de avaliação: evidências de Brasil e Chile. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 3, p. 1829-1846, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.3.12766>

SVERDLICK, I. La evaluación en cuarentena. Reflexiones en un presente desconocido sobre un futuro incierto. **Sociales y Virtuales**, v. 7, n. 7, sep. 2020. Disponible em: <http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/la-evaluacion-en-cuarentena>. Acesso em: 10 set. 2020.

TORRES, R. M. **Una década de educación para todos: la tarea pendiente**. Buenos Aires: IPE, UNESCO, 2000.

TORRES, R. M. **Mitos y metas de la Educación Para Todos (1990-2015)**. 2018. Disponível em: <http://educacion-para-todos.blogspot.com/2013/03/25-anos-de-educacion-para-todos-25.html>. Acesso em: 10 set. 2020.

UNESCO. La Declaración de Salamanca y Marco de acción para las Necesidades educativas Especiales. Aprobado por la “**Conferencia Mundial sobre necesidades Educativas Especiales. Acceso y calidad**”. Paris, 1994.

UNESCO. **Guidelines for Inclusion**. Ensuring Access to education for All (Orientaciones para la inclusión, Asegurar el Acceso para Todos). Paris, 2005.

UNESCO. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. **Cuadragésima octava reunión**. Centro Internacional de Conferencias. Ginebra, nov. 2008.

UNESCO. **El enfoque de aprendizaje a lo largo de toda la vida**: implicaciones para la política educativa en América Latina y el Caribe. París, 2020.

VERGER, A.; BONAL, X. La estrategia educativa 2020 o las limitaciones del Banco Mundial para promover el "Aprendizaje para todos". **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 911-932, out./dez. 2011.

Como referenciar este artigo

RODRÍGUEZ MOYANO, I.; RODRIGO, L. Educação, inclusão e qualidade. Os discursos das organizações internacionais e as políticas de avaliação na Argentina recente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p. 2278-2297, nov., 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp3.14436>

Submetido em: 20/07/2020

Revisões requeridas em: 30/08/2020

Aprovado em: 29/09/2020

Publicado em: 30/10/2020