

40º Encontro Anual da Anpocs

ST24 Políticas públicas: reconfiguração dos modelos de desenvolvimento e bem-estar social no Brasil e na América Latina

A trajetória das desigualdades territoriais na política de Educação Básica no Brasil e na Argentina nos últimos quinze anos.

Carina Rabelo de Souza Fonseca

Jéssica Mára Viana Pereira

Introdução

Nas últimas décadas tem-se constatado o avanço de indicadores educacionais de rendimento e qualidade no ensino básico na Argentina e no Brasil (IBGE, 2015; RIVAS, 2010). Entretanto, mesmo com a expansão e melhoria dos serviços educacionais ao longo do tempo, determinados territórios podem permanecer com taxas baixas de prestação desses serviços. Portanto, em se tratando de dois países federais, as desigualdades educacionais podem se traduzir em desigualdades territoriais, na medida em que as condições de acesso e qualidade da educação se encontram concentradas em algumas jurisdições em detrimento de outras (ARRETCHE, 2015).

Nesse sentido, o presente artigo está inserido no campo de estudo das políticas sociais e das desigualdades, e busca analisar especificadamente as desigualdades territoriais nos resultados de rendimento e qualidade dos níveis de ensino primário e secundário das escolas públicas no período de 2000 a 2015. As desigualdades territoriais se referem às distinções entre as jurisdições federativas, – no caso da Argentina, as províncias, e no Brasil, os estados – em termos de rendimento e qualidade dos níveis de ensino primário e secundário do setor público.

As políticas sociais são medidas de proteção social necessárias ao reconhecimento, implementação e exercício dos direitos sociais (TEIXEIRA, 1985), e visam à diminuição das desigualdades estruturais de uma dada sociedade, através da redistribuição de benefícios sociais (HÖFLING, 2001). É na modalidade de proteção social do Estado de Bem-Estar Social – o *Welfare State*, que as políticas sociais deixam de ser assistencialistas para ganharem um caráter universal, firmando uma relação mais próxima com os pilares da cidadania plena e do Estado interventor. O Estado é obrigado a garantir os direitos mínimos vitais a todos os cidadãos, independente da condição social desses (DRAIBE, 1993; TEIXEIRA, 1985). O consenso na literatura é que a educação é uma das principais políticas de bem estar social (DRAIBE, 1993).

Segundo Cury (2002), a educação é uma dimensão fundante da cidadania e é indispensável para as políticas que visam a inclusão e participação dos cidadãos nos espaços sociais e políticos e também para a qualificação e (re)inserção no mercado de trabalho. O direito à educação também está ligado à democracia, na medida em que invoca o Estado como provedor desse bem para garantir a igualdade de oportunidades e reduzir as desigualdades progressivamente. Segundo o autor, a intervenção é ainda mais concreta quando se associa gratuidade e obrigatoriedade, “já que a obrigatoriedade é um

modo de sobrepôr uma função social relevante e imprescindível de uma democracia a um direito” (CURY, 2002, p. 249).

No período pós-redemocratização em meados da década de 80, o Brasil adotou uma nova Constituição Federal em 1988 (CF-88), na qual fica garantido um amplo conjunto de direitos sociais, dentre eles, a educação pública gratuita, obrigatória e de qualidade. A partir da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, o Estado deve garantir a educação básica obrigatória para as crianças e jovens entre os 4 e 17 anos (art. 1), abrangendo, portanto, a pré-escola, o ensino fundamental e o médio. Com a Lei nº 11.274 de 2006, o ensino fundamental, equivalente ao ensino primário, passou a ter duração de 9 anos e se inicia aos 6 anos de idade (art. 3). O ensino médio, que equivale ao ensino secundário, tem duração mínima de 3 anos, segundo o art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394, de 1996.

Da mesma forma, a Argentina implantou uma Reforma Constitucional em 1994, que delimitou a educação como um direito social e garantiu a sua obrigatoriedade e gratuidade por parte do Estado. A partir da Lei de Educação Nacional (LEN), nº 26.206, de 2006, a obrigatoriedade do ensino no país se inicia a partir dos 5 anos de idade (último ano do ensino infantil) até a finalização do nível secundário (art. 16). Segundo a mesma lei, a educação primária se inicia aos 6 anos de idade e pode ter duração de 6 ou 7 anos, e a educação secundária pode durar 6 ou 5 anos. Cabe às províncias e à Cidade Autônoma de Buenos Aires escolherem qual estrutura percorrer (art.134).

Com o fim de alcançar o objetivo proposto, o artigo está dividido em cinco seções além dessa introdução. As seções segunda e terceira abordam as políticas de educação no Brasil e na Argentina, respectivamente, com destaque para as legislações e estudos na literatura que tratam dos níveis de ensino primário e secundário a partir da nova ordem constitucional. No Brasil, o marco legal se inicia com a promulgação da Constituição Federal de 1988, e na Argentina com a Reforma Constitucional de 1994. Na quarta seção são apresentados os resultados educacionais de rendimento e qualidade para os níveis de ensino primário e secundário para cada um dos entes subnacionais dos dois países. Os indicadores de rendimento utilizados são as “taxas de abandono escolar” e “distorção idade-série”, e de qualidade o “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)” para o caso brasileiro e o “Operativo Nacional de Evaluación (ONE)” para a Argentina. A quinta e última seção aborda as principais considerações finais deste trabalho.

A política de educação básica na nova ordem constitucional brasileira de 1988

A Constituição Federal de 1988, promulgada em 05 de outubro, revigorou expressivamente a Federação brasileira com a volta da autonomia política aos estados. Como aponta Abrucio (2010), a CF-88 deu ênfase à descentralização, que significava não só passar mais recursos e poder aos governos subnacionais, como também, tinha como ato enunciado a municipalização, isto é, dar status de ente federativo aos municípios. Nesse novo cenário, novos arranjos político-administrativos se fizeram necessários no campo das políticas públicas.

O texto constitucional de 1988¹ trata da política de educação no “Capítulo III – Da Educação, Da Cultura e do Desporto” e a estabelece como um direito social, e dever do Estado e da família, com vista a prover o pleno desenvolvimento, o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho a todos os cidadãos. O Estado tem o dever de garantir, destacadamente, a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade; progressiva universalização do ensino médio gratuito; atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência; e educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 anos de idade (Art. 208).

A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão organizar em regime de colaboração seus sistemas de ensino, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório (Art. 211). A União é responsável pela organização do ensino federal e nos territórios, pelo financiamento das instituições de ensino federais, pela função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino, mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios. A atuação de cada esfera governamental é apresentada da seguinte maneira: municípios tem atuação prioritária no ensino fundamental e na educação infantil e estados e Distrito Federal devem priorizar o ensino fundamental e o ensino médio.

Vale destacar que, por meio da CF-88, o país “realizou uma reforma tributária e reforçou a arrecadação geral de tributos e a destinação e disponibilização de parte deles – os impostos - para os estados e municípios” (Monlevade, 2001, p. 75). Com isso, estados e municípios passaram a dispor de mais recursos para investir em educação. Além disso, as receitas da União destinadas à educação foram fixadas em um mínimo de 18%, e a dos

¹ A CF-88, na seção da Educação, foi modificada por diversas emendas constitucionais (EC), após a sua promulgação, tais como: EC nº 14, de 1996; EC nº 53, de 2006; EC nº 59, de 2009.

estados, Distrito Federal e municípios em 25% (art. 212). Vale ressaltar que as Constituições Estaduais e as Leis Orgânicas dos Municípios estão livres para fixarem percentuais mínimos superiores aos preestabelecidos na CF-88.

A partir dos anos de 1990, os sistemas de ensino constituídos pelos entes federados passaram por um processo de descentralização administrativa e financeira, e também por uma modernização técnica. Nesse período, marcado pela estabilidade econômica alcançada através do Plano Real², Costa (2002, p. 131) aponta que, “buscou-se melhorar a formação dos recursos humanos e inserir a gestão eficiente espelhada no modelo empresarial (pautada nas regras de mercado), ou seja, racionalidade e eficiência na prestação do serviço público com o menor gasto”.

O governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2002), e posteriormente os governos de Luiz Inácio Lula da Silva – Lula (2003-2010) e Dilma Vana Rousseff (2011-2016), assumiram a coordenação federativa no plano das políticas sociais, com o objetivo de corrigir algumas incoerências observadas no processo constitucional. Um dessas incoerências está na descentralização fiscal, que não foi acompanhada de uma definição mínima do campo de atuação dos três níveis territoriais de poder. Com isto, descentralizaram-se recursos sem uma contrapartida clara de competências sobre políticas públicas, principalmente das novas responsabilidades sociais assumidas pelo Estado. A política de educação foi estabelecida como competência concorrente, mas a perspectiva foi irregular, com a União, os estados e municípios variando consideravelmente na forma como assumiram tais competências. Além disso, não havia diretrizes e regras para utilização dos gastos de educação. A vinculação de 25% para educação continuou gerando grandes desigualdades entre os municípios e entre os estados, dada às enormes desigualdades econômicas territoriais.

A insuficiência dos recursos frente a novas configurações constitucionais e demandas geraram impasses para o desenvolvimento e qualidade da política de educação. Como aponta Costa, (2012, p. 127), “a insuficiente coordenação entre os entes federados, assim como as disparidades fiscais no território brasileiro geraram capacidades diferenciadas associadas à oferta, permanência e qualidade do ensino (em todos os níveis e modalidades), com sistemas concorrentes e interdependentes”. Assim, se desenvolveram diferenciações na oferta educacional pública entre os níveis de governo,

² O Plano Real foi desenvolvido em 1994 como um plano de estabilização econômica, com o objetivo de controlar a hiperinflação para pôr fim a quase três décadas de inflação elevada.

punindo com maior intensidade os locais marcados pelas desigualdades econômicas, no próprio município, ou entre eles e os estados.

Em 1993 foi elaborado pelo MEC o Plano Decenal de Educação para Todos, que incluiu tópicos considerados indispensáveis para compor uma agenda mínima de recuperação da educação básica nacional, destacando-se, entre eles, a profissionalização do magistério, a qualidade do ensino fundamental e a equidade na aplicação dos recursos. De tal modo, a legislação educacional passou por várias modificações, e foram aprovados dispositivos importantes que reestruturaram a prestação e financiamento desse serviço social público, como a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF (Emenda Constitucional nº 14/1996) e do Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 10.172/2001).

A LDB, instituída em 1996, traçou, dentre outras coisas, os princípios educativos, especificou os níveis e modalidades de ensino, regulou e regulamentou a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino nacional. Além disso, reforçou os enunciados da cooperação, ao mesmo tempo em que definiu com maior clareza as responsabilidades de cada nível governamental. Nessa linha, Durham (2010) observa que, a LDB fortaleceu a tendência a descentralização normativa, executiva e financeira do sistema educacional e repartiu a competência entre as instâncias do poder, no qual, por conseguinte, enfatizou a responsabilidade de estados e municípios para com a educação, principalmente após a implantação do FUNDEF.

Em termos gerais, o FUNDEF, regulamentado pela Lei nº 9.424/96 e pelo Decreto nº 2.264/97, é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal), formado por um percentual mínimo provenientes das receitas dos estados, Distrito Federal e municípios (15% dos 25% dos recursos vinculados à educação), sendo que a distribuição de recursos é realizada entre o estado e seus municípios, de acordo com o número de alunos matriculados no ensino fundamental. A título de complementação, é composto também por uma parcela de recursos federais, com o objetivo de assegurar um valor mínimo por aluno/ano aos governos, onde este valor per capita não for alcançado. Assim, o FUNDEF, e mais a frente o FUNDEB, pretendeu, dentre outros aspectos, “melhorar o nível dos investimentos públicos na educação, realizar a redistribuição mais equitativa dos recursos da educação pública entre os municípios, além de melhorar a

remuneração do magistério, particularmente onde os salários praticados estavam muito baixos” (VIANA, 2014). A mesma autora destaca que:

A implantação do FUNDEF contribuiu para ampliar a universalização na oferta de matrículas, mas apenas no âmbito do ensino fundamental. Deste modo, concentrou os recursos no ensino fundamental, e outros níveis e modalidades de ensino, como a educação infantil e ensino médio, ficaram descobertas e tiveram uma queda no ritmo de crescimento. Além disso, esse Fundo serviu como viabilizador do processo de municipalização do ensino, no qual os estados repassaram parte de sua rede de ensino para a gerência municipal, repassando também os recursos vinculados ao Fundo (vinculados às matrículas). Contudo, essa municipalização ocorreu de forma muito acelerada, o que não permitiu que os municípios se preparassem adequadamente para assumir responsabilidades sobre o ensino fundamental. (VIANA, 2014, p. 50)

Ainda durante o governo de FHC, foi instaurado em 2002, o PNE (2001-2010), com a finalidade de assegurar a continuidade das mudanças em curso. Os objetivos gerais do plano eram: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência; e a democratização da gestão do ensino público. Entretanto, o Plano teve como grande equívoco a ênfase no ensino fundamental acima dos outros níveis de ensino (HERMIDA, 2006).

Nos dois mandatos do presidente FHC, conforme Oliveira (2009), houve mudanças no âmbito da educação escolar, no que diz respeito à descentralização administrativa, financeira e pedagógica, que conseqüentemente, resultou em significativo repasse de responsabilidades para o nível local, por meio da transferência de ações e processos de implementação. Para Cury (2002, p.196), muitas dessas “mudanças se caracterizam por políticas focalizadoras, com especial atenção ao ensino fundamental, a fim de selecionar e destinar os recursos para metas e objetivos considerados urgentes e necessários”.

No seu primeiro mandato, Lula deu continuidade às reformas educacionais iniciadas no governo de FHC, porém, já no início do segundo mandato houve a implantação de políticas tanto de médio quanto de longo prazo, em um movimento que sinalizava algumas rupturas (Oliveira, 2009), dentre elas, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (Emenda Constitucional nº 53/2006) e do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (Decreto nº 6.094/2007).

Findo o prazo de vigência do FUNDEF, o FUNDEB foi implantado em 2007 e regulamentado pela Lei nº 11.494/07 e pelo Decreto nº 6.253/07. Esse Fundo procurou

aperfeiçoar o FUNDEF, ao incluir todos os níveis e modalidades da educação básica e ao ampliar o percentual mínimo dos recursos dos entes subnacionais, de 15% para 20%. Porém, manteve a mesma lógica de redistribuição de recursos inaugurada pelo FUNDEF, a qual é realizada entre o estado e seus municípios, de acordo com o número de alunos matriculados na educação básica. Além disso, manteve o percentual de 60% dos recursos (dos 20%) para os profissionais do magistério da educação pública básica. Contudo, o FUNDEB é provisório e seu prazo de vigência será até 2020, como foi definido na legislação. Nas análises de Viana (2014), o FUNDEB também contribuiu, ainda que inicialmente, para a finalidade de aumentar o valor mínimo por aluno e o número de estados a receber a complementação de recursos da União, configurando-se em uma forma de estimular a redução das desigualdades territoriais.

O PDE, criado em 2007 foi mais um passo em direção à construção de uma resposta institucional amparada na concepção de educação. Para Santos (2011, p. 10), o PDE é uma espécie de programa guarda-chuvas, sob o qual se alinham os demais programas e ações do governo para todo o sistema educacional, tendo com um dos objetivos a instauração de um regime de colaboração entre os entes federados, que propicie o desenvolvimento prioritário da educação básica.

Além disso, em 2007, foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – autarquia federal ligada ao MEC, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com o intuito de formalizar um indicador de qualidade para medir o desempenho do sistema educacional. Oliveira (2009, p. 205) observa que, “a partir da análise dos indicadores do IDEB, o MEC ofereceu apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino”.

O PDE teve também como grande articulador “O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, instituído pelo Decreto 6.094, de 2007, que propôs um novo regime de colaboração, ao buscar articular a atuação dos entes federados, primordialmente a partir, conforme destaca Santos (2011), da decisão política, da ação técnica e do atendimento da demanda educacional, com vistas à melhoria dos indicadores educacionais. “Em seu corpus, as diretrizes dão forma e conteúdo a um plano de metas concretas, efetivas, que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica”. (SANTOS, 2011, p. 11). Segundo Oliveira (2009), em 2008, os 5.563 municípios brasileiros aderiram ao compromisso, e por meio dos Planos de Ações Articuladas

(PAR), o governo federal prestou assistência técnica e apoio aos municípios, com o intuito de consolidar uma cultura de parcerias para melhorar a qualidade do ensino.

Contanto, para Oliveira (2009), ao mesmo tempo que o PDE expressa um ideal de orientação para políticas descentralizadas, tentam resgatar o protagonismo do Estado, mais especificamente do MEC. “Essa é a ambivalência que marcou as políticas educacionais do governo Lula no seu segundo mandato” (OLIVEIRA, 2009, p. 207). Porém, em certa medida, refletem ações e políticas, que diferentemente do governo anterior, baseia-se nos princípios e dispositivos conquistados na CF-88.

O governo da Presidenta Dilma Rousseff, a partir de 2011, deu continuidades às políticas implementadas no governo anterior, com foco em políticas assistencialistas e em programas que visam à manutenção dos resultados obtidos, inclusive no campo das políticas de educação básica. Um ponto que deve ser destacado é a criação do Plano Nacional da Educação – PNE (2014-2020) pela Lei nº 13.005 de 2014, que traz à tona o debate em torno da erradicação do analfabetismo, da melhoria da qualidade da educação e da valorização dos profissionais de educação, além de ressaltar que, o sistema nacional de educação deve estar articulado em regime de colaboração para definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação, com o intuito de assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino por meio de ações integradas entre os entes federativos.

A política de educação básica na nova ordem constitucional argentina de 1994

Na Argentina, diferentemente do que ocorreu no Brasil, o governo federal argentino teve um papel preponderante na administração das escolas primárias e secundárias, entre o séc. XIX e meados do séc. XX. A educação primária só foi descentralizada para as províncias e Cidade Autônoma de Buenos Aires (CABA) em 1978, durante a ditadura militar (FALLETI, 2010). De acordo com Falleti (2010, p. 81), mais de 6.500 escolas primárias, 64.000 professores e 900.000 estudantes foram transferidos para as províncias. No final de 1990, mais de 80% das escolas primárias eram de âmbito provincial.

Entretanto, a transferência das escolas primárias para as províncias, ocorreu sem que houvesse uma descentralização de recursos federais, deixando para as províncias os custos para administrar as escolas. Segundo Falleti (2001, 2010), o argumento utilizado

pelo governo nacional era que as províncias vinham de um crescente aumento de sua arrecadação tributária, e, portanto, tinham a total condição de arcar com os gastos.

Após o retorno da democracia e do sistema político federal em meados de 1980, a Argentina adotou uma Reforma Constitucional em 1994, tendo como um dos principais objetivos o fortalecimento da descentralização política, fiscal e administrativa. A Constituição define como entes federativos o governo federal, as províncias e a CABA (ARGENTINA, 1994). No setor educacional, a Constituição não especifica as atribuições dos entes subnacionais. No aspecto fiscal, as províncias têm atribuições exclusivas de arrecadação de impostos diretos e indiretos, mas a reforma não estabeleceu nenhum mecanismo específico de transferência de recursos.

No governo de Carlos Menem foi promulgada a lei nº 24.049, de 1991, que regulamentou a transferência das responsabilidades administrativas e financeiras das escolas secundárias nacionais para as províncias e a CABA (FINNEGAN & PAGANO, 2007). Entretanto, assim como no caso anterior, não houve a transferência efetiva de recursos federais para as províncias na descentralização da educação secundária. Segundo Falletti (2001, 2010), em consequência da distribuição de recursos, regulamentada pela Lei de Coparticipação, nº 23.548, de 1988, as províncias se viram em um crescente aumento de sua arrecadação, e dessa forma, o governo central teve a oportunidade para descentralizar a responsabilidade de gastos para as províncias. Além disso, a lei deu o governo federal o poder de centralizar a distribuição de recursos e a capacidade de arrecadação das províncias, dificultando assim o processo de consolidação da descentralização fiscal (FALLETI, 2001).

Nesse sentido, a descentralização das escolas primárias e secundárias nacionais para as províncias teve como motivação principal a desobrigação de gastos em serviços sociais pelo governo nacional. A transferência esteve associada mais a razões fiscais do que propriamente educacionais (TEDESCO & FANFANI, 2001).

A Lei de Transferência de Estabelecimento de Nível Médio e Superior não Universitário, nº 24.049, de 1991, regulamentou a transferência das responsabilidades administrativas e financeiras das escolas secundárias e de nível superior não universitário de âmbito nacional para as províncias e a CABA (FINNEGAN & PAGANO, 2007). De acordo com Falletti (2010, p. 89), mais de 2.000 escolas nacionais, 72.000 professores e 700.000 alunos foram transferidos para as províncias.

O processo de descentralização dos serviços educacionais secundários foi realizado entre 1992 e 1994, mediante a subscrição de convênios de transferência entre o governo nacional e cada uma das províncias e a CABA, abrindo uma etapa de constantes negociações bilaterais entre os níveis de governo, intermediadas pelo Conselho Federal de Cultura e Educação (Consejo Federal de Cultura y Educación – CFCyE) (FALLETI, 2001).

De acordo com a Falleti (2001), o CFCyE – âmbito de coordenação e de consenso entre o governo nacional e as províncias – se tornou uma arena institucional de pactuação fundamental no processo de descentralização da educação na Argentina. Além de coordenar as negociações entre os níveis de governo, uma vez que a educação foi descentralizada, o CFCyE também serviu para a coordenação horizontal dos entes subnacionais, fortalecendo-os no cenário nacional (FALLETI, 2001).

A Lei Federal de Educação (LFE) nº 24.195, de 1993, é considerada a principal norma que regulamentou a reforma da educação na Argentina nos anos 90. A LFE buscou dar continuidade à transferência das escolas estabelecida pela lei de 1991. Assim, no art. 59 fica determinado que as províncias e a CABA têm as responsabilidades de administrar, organizar e elaborar políticas voltadas para os seus respectivos sistemas educacionais, exceto o universitário que fica sob a cargo do governo nacional. Além disso, a reforma da educação passou pela determinação da lei em criar novas funções dos organismos de governo, uma nova estrutura acadêmica, novos conteúdos curriculares e um Sistema Nacional de Avaliação da Educação (FINNEGAN & PAGANO).

O art. 10 da LFE define que a educação na Argentina se estrutura em: educação inicial de 3 a 5 anos de idade, sendo o último ano obrigatório; educação geral básica (EGB), obrigatória, com 9 anos de duração a partir dos 6 anos de idade, e organizada em três ciclos; a educação polimodal, após a EGB, e com 3 anos de duração no mínimo; e a educação superior. O que muda em relação a estrutura anterior é que a LFE estende a obrigatoriedade do ensino de 7 para 10 anos, e amplia de 7 para 9 anos a educação geral básica – antiga educação primária (FINNEGAN & PAGANO, 2007).

Entretanto, um problema, ressaltado pelos autores, é que essa mudança na estrutura do ensino trouxe um efeito de diversificar ainda mais o sistema de ensino na Argentina (FINNEGAN & PAGANO 2007; OLMOS, 2008; TEDESCO & FANFANI, 2001). Segundo Olmos (2008, p. 177-8), antes da LFE as províncias argentinas já mostravam uma disparidade no funcionamento de seus sistemas, mas a partir da

promulgação da lei, a estrutura acadêmica se fragmentou ainda mais, chegando ao ponto de se ter 24 sistemas educacionais provinciais distintos no país. Sem contar que essa diversificação existe no interior de uma mesma jurisdição (RUÍZ, 2009; TEDESCO & FANFANI, 2001).

O art. 48 da LFE institucionaliza um sistema nacional de avaliação da qualidade da educação, ficando ao Ministério de Cultura e Educação da Nação, às províncias e a CABA a responsabilidade de garantir uma educação de qualidade mediante a avaliação e controle permanente do sistema educacional. Além disso, o Ministério da Educação assumiu a responsabilidade de formular e implementar políticas destinadas a compensar diferenças socioeconômicas entre as regiões e no interior de cada uma delas (art. 53).

No âmbito desse Ministério, o CFCyE possui atribuições como estabelecer os conteúdos básicos dos currículos dos níveis de ensino, formular programas especiais de inclusão social, promover e organizar uma rede de formação e aperfeiçoamento do pessoal docente, e avaliar o funcionamento do sistema educacional (art. 53 e 54). Dessa forma, o CFCyE se mostra mais uma vez um importante órgão de coordenação e de negociação entre os níveis de governo, no setor de educação.

Em termos de financiamento, a LFE define que o investimento público consolidado na educação deverá ser duplicado gradualmente e com no mínimo da razão de 20% anual a partir do pressuposto de 1993; ou se considerará um incremento de 50% na porcentagem do Produto Interno Bruto (PIB), destinado a educação em 1992 (art. 61). Além disso, fica definido que para o cumprimento do art. 61 os entes federados formalizarão um Pacto Federal Educativo (art. 63). Entretanto, segundo Finnegan e Pagano (2007, p. 98) o piso nunca chegou a ser efetivo, tanto que entre os anos de 2002 e 2004 se registrou um decréscimo dessa porcentagem (de 4,7% para 3,7%).

A partir do governo de Néstor Kirchner (2003-2006) foi impulsionado uma série de normas orientadas a abordar e remediar alguns dos problemas do sistema educacional argentino, alguns deles advindos da própria LFE (FELDFEBER & GLUZ, 2011). Dentre as temáticas abordadas pela legislação estão aquelas associadas à duração dos ciclos letivos, aos salários docentes, ao financiamento da educação e à educação técnica profissional (FINNEGAN & PAGANO, 2007).

Em relação à docência, é promulgada em 2004, a Lei nº 25.864, a qual propõe resolver problemas relacionados com os sucessivos atrasos do pagamento dos salários de docentes e do pagamento desigual entre as províncias (FINNEGAN & PAGANO, 2007).

Dessa forma, a lei estabelece e unifica um ciclo letivo anual mínimo em todos os âmbitos e jurisdições do país, e garante o pagamento dos salários a todos docentes.

No mesmo ano é promulgada a Lei nº 25.919, a qual prorroga por mais 5 anos a vigência do Fundo Nacional de Incentivo Docente (FONID) – criado em 1999, pela lei nº 25.053. A lei nº 25.919 estabelece um incentivo docente, a fim de alcançar um piso salarial mínimo para todos os docentes do país e garantir seu aumento gradual (FINNEGAN & PAGANO, 2007).

A Lei nº 26.058 de 2005, regula e ordena a educação profissional de nível médio e superior não universitário (art. 1), e busca estruturar uma política nacional e federal para o pavimento da educação técnico-profissional (art. 6). Segundo Finnegan e Pagano (2007), no sentido de mudar o panorama de deteriorização da educação média técnica, a lei a define como uma estratégia fundamental para o desenvolvimento científico tecnológico, o crescimento econômico, e a inclusão e a equidade social. A mesma lei também regulamenta, no art. 52, o Fundo Nacional para a Educação Técnico Profissional, com o propósito de assegurar a melhoria das instituições, através do financiamento de ações relativas a igualdade de oportunidades, a capacitação dos docentes, entre outras.

Outra norma promulgada no governo Kirchner, foi a Lei de Financiamento Educativo, nº 26.075, no final de 2005. A lei estabelece o aumento gradual do investimento nas áreas de educação, ciência e tecnologia, que deverá alcançar em 2010, 6% do PIB (art. 3). Para atingir esse percentual, a lei prevê: i) a divisão de responsabilidades do financiamento em cada nível de governo; ii) o horizonte temporal das metas anuais de recursos; e iii) a fonte de financiamento dessas metas. Na divisão das responsabilidades entre os entes federados, a lei determina que o aumento do gasto consolidado na educação deverá ser de 60% para províncias e a CABA e 40% para o governo nacional (art. 4 e 5).

Outro ponto a ser destacado é que a lei 26.075 cria, no art. 9, o Programa Nacional de Compensação Salarial Docente, destinado a compensar, através de fundos nacionais, as desigualdades no salário docente naquelas províncias onde o piso salarial estabelecido não foi alcançado.

Em 2006, é promulgada a Lei de Educação Nacional (LEN), nº 26.206, a qual busca reformar e repensar alguns aspectos do sistema educacional argentino, substituindo assim a Lei Federal de Educação de 1993. Por meio do art. 4, o Estado Nacional, as

províncias e a CABA têm a responsabilidade de prover uma educação integral, permanente e de qualidade para todos os cidadãos. Deve-se garantir a igualdade, gratuidade e equidade no exercício desse direito (art. 11), com a participação das organizações sociais e da família (art. 6).

A LEN determina que os entes federados possuem as competências comuns e concorrentes de planejar, organizar, supervisionar e financiar o sistema educacional nacional (art. 12). No mesmo artigo fica definido que os entes federados devem garantir o acesso da educação em todos os níveis e modalidades, além de criar e administrar os estabelecimentos educacionais. Além disso, a lei ressalta no art. 9 que é dever do Estado Nacional, das Províncias e da CABA de destinar no mínimo 6% do PIB para a educação, seguindo as normas da lei 26.075, de 2005.

Uma primeira mudança importante determinada pela LEN foi a extensão da obrigatoriedade do ensino de 10 para 13 anos. No art. 16 fica definido que a obrigatoriedade do ensino se inicia a partir dos 5 anos de idade até a finalização da educação secundária. A segunda modificação foi a reestruturação acadêmica. Segundo o art. 17 da LEN, a estrutura do sistema nacional educacional compreende quatro níveis: a educação inicial ou pré-primária, a educação primária, a educação secundária e a educação superior.

Entretanto, a LEN não especifica uma única estrutura para os níveis de ensino primário e secundário, cabendo às províncias e à CABA escolher entre as seguintes opções: 6 anos de duração de educação primária e 6 anos de educação secundária, ou 7 anos de duração de educação primária e 5 de educação secundária (art. 134). Além disso, o art. 31 define que a educação secundária se divide em dois ciclos: i) o ciclo básico, de caráter comum a todas as orientações; e ii) o ciclo orientado, de caráter diversificado segundo distintas áreas do conhecimento, do mundo social e do trabalho.

Essa estrutura atual regulamentada pela LEN retomou, com algumas poucas alterações, o sistema educacional que estava vigente antes da LFE, de 1993. Isso porque, até 1993 a educação primária tinha duração de 7 anos e a educação secundária, de 5 anos. Entretanto, como ressalta Ruíz (2009), na vigência de qualquer uma dessas estruturas, não houve cumprimento da norma por muitas províncias, além da multiplicidade de sistemas educacionais existente entre elas, como destacado anteriormente.

O mais contraditório é que, ao invés de buscar equiparar, ao menos em curto prazo, essa situação de diferenciação e fragmentação do sistema educacional, a LEN

contempla duas opções diferentes de estrutura (RUÍZ, 2009, p. 304). Além disso, o mesmo autor considera que a LEN faltou ao não especificar as formas de articulação e absorção das situações existentes em cada jurisdição.

Assim como na LFE, a LEN define o Conselho Federal de Educação (Consejo Federal de Educación – CFE), antigo CFCyE, como um órgão fundamental no processo de coordenação federativa interjurisdiccional e de negociação de políticas públicas educacionais entre os entes governamentais, em todas os níveis de ensino. Dentre as responsabilidades atribuídas pela LEN ao CFE, em conjunto com Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia, pode-se destacar: a avaliação e supervisão do sistema educacional, a criação de políticas voltadas para a qualidade do ensino, e a definição de estruturas e conteúdos curriculares comuns e núcleos de aprendizagem prioritários em todos os anos e níveis de escolaridade obrigatória.

Além disso, a LEN concede um prazo de 6 anos para que as províncias possam, através de acordos com o Ministério da Educação e com o CFE, definir os critérios de unificação que assegurem os mecanismos necessários de equivalência e certificação dos estudos (art. 134). Esse prazo também serve para que as províncias possam definir, juntamente com esses órgãos, a estrutura acadêmica específica do ensino primário e secundário em cada caso.

Segundo Feldfelber e Gluz (2011, p. 352), o ano de 2009 marca um ponto de inflexão importante nas políticas educacionais na Argentina. As políticas desenvolvidas pelo Ministério da Educação, e aprovadas pelo CFE, enfatizam a inclusão dos setores excluídos do sistema educacional, principalmente adolescentes e jovens, de maneira a cumprir a obrigatoriedade escolar estabelecida pela LEN.

Na educação secundária, duas políticas se destacam: o Plano Nacional de Educação Obrigatória, criado em 2009, e o Plano de Melhora Institucional para a Educação Secundária, de 2010. Os dois planos ressaltam a necessidade de construir uma escola secundária capaz de incluir e motivar os jovens e adolescentes a se manterem na escola, e a recuperar aqueles que a abandonaram (FELDFELBER & GLUZ, 2011). Tais medidas foram acompanhadas pelo aumento do financiamento na educação, sendo que em 2009, o investimento no setor chegou a 6,4% do PIB. Entretanto, o crescimento da disponibilidade de recursos não tem modificado os desiguais níveis de investimento em educação entre as províncias (FELDFELBER & GLUZ, 2011).

No final de 2012, o segundo governo de Cristina Kirchner (2011-2014) aprovou o Plano Nacional de Educação Obrigatória e Formação Docente, para o quinquênio 2012-2016, em substituição ao Plano Nacional anterior. O atual plano busca dar continuidade as políticas de intervenção no setor educacional que visem: superar o fracasso escolar; a inclusão das crianças, jovens e adolescentes na escola; o desenvolvimento das condições de permanência e conclusão escolar dos alunos; e o aperfeiçoamento da formação e das condições de trabalho dos docentes (ARGENTINA, 2012).

Resultados educacionais nas jurisdições no Brasil e na Argentina

Nesta seção são apresentados os resultados educacionais para os níveis de ensino primário e secundário do setor público em cada jurisdição, correspondendo no Brasil aos estados, e na Argentina as províncias. Os resultados de rendimento se referem às taxas de abandono escolar e distorção idade-série, e são apresentados em primeiro, respectivamente no Brasil e na Argentina. A qualidade educacional é analisada em seguida, por meio do IDEB para os estados brasileiros e do ONE para as províncias argentinas. Lembrando que o nível de ensino primário corresponde ao ensino fundamental e o ensino secundário ao ensino médio no Brasil.

O objetivo é apresentar os resultados e comparar ao longo do tempo os indicadores de rendimento e de desempenho escolar das jurisdições nos dois países. Infelizmente, não foram encontrados dados suficientes para preencher um período específico de análise, e por isso, os indicadores estão dispersos em períodos distintos. Dado a ausência de dados, o esforço é analisá-los dentro de um período mínimo de oito anos, e em alguns casos, em um período de dez anos, entre 2003 e 2015. Para facilitar a análise os dados estão dispostos de dois em dois anos.

Abandono escolar

A taxa de abandono escolar expressa o percentual de alunos que foram afastados por abandono ao longo do ano letivo específico.

Conforme os dados da Tabela 1 (em anexo) no período entre 2007 a 2015, as taxas de abandono escolar no ensino primário diminuíram em praticamente todos os estados brasileiros. Os estados com melhores resultados, isto é, com as menores taxas de abandono em 2015 foram, respectivamente, Santa Catarina (0,6), Mato Grosso (0,7) e São Paulo (0,8). Já os piores resultados em 2015 se encontram nos estados de Alagoas

(5,9), Sergipe (5,4) e Pará (4,8). Ao longo do tempo analisado, os estados que tiveram as maiores reduções, em percentual, da taxa de abandono foram Mato Grosso, Goiás e Pernambuco. No Brasil, no total, a taxa de abandono escolar no ensino primário caiu mais que a metade, de 5,2% em 2007 para 2,3% em 2015.

Assim como no ensino primário, a Tabela 1 mostra que os resultados da taxa de abandono escolar para o ensino secundário decaíram em quase todos os estados do Brasil entre 2007 e 2015. Os estados com os melhores resultados em 2015 foram, respectivamente, Pernambuco (2,5), São Paulo (3,7) e Rio de Janeiro (4,6), e aqueles com os piores resultados foram Pará (18,6), Sergipe (16,3) e Alagoas (16). Os três últimos são justamente aqueles tiveram os piores resultados para o ensino primário em 2015. Os estados que tiveram as maiores reduções foram Pernambuco e Rio de Janeiro, com destaque para o primeiro que teve uma redução de quase 90% da taxa de abandono. A taxa de abandono escolar total no Brasil no ensino secundário diminuiu de 14,7% em 2007 para 7,8% em 2015.

Os resultados das taxas de abandono nos níveis de ensino primário e secundário mostram que a desigualdade entre os estados brasileiros persistiu ao longo do tempo, apesar da diferença entre eles ter diminuído no período analisado, principalmente no ensino fundamental. Em segundo lugar, existem claras diferenças entre os níveis de ensino, sendo o ensino médio aquele que obteve os piores resultados.

Na Argentina, conforme a Tabela 2 (em anexo), no período entre 2003 e 2013 as taxas de abandono escolar do ensino primário diminuíram em quase todas as províncias. As províncias com os melhores resultados em 2013 foram, respectivamente, Tierra del Fuego (-0,65), Chubut (-0,17), Rio Negro (-0,06) e La Pampa (-0,03)³, todas elas se encontram na região Patagônica, localizada ao sul da Argentina. As províncias com piores resultados em 2013 foram, respectivamente, Corrientes (3,85) e Misiones (2,45). As províncias que tiveram as maiores reduções, em termos percentuais, da taxa de abandono ao longo do tempo foram Tierra del Fuego, Chubut, Rio Negro e La Pampa. Na Argentina, no total, a taxa de abandono que já era muito baixa em 2003 (1,81%), caiu para 0,78% em 2013 no ensino primário.

³ As taxas de abandono escolar estão negativas devido aos altos valores das taxas de promoção efetiva, que é a porcentagem de alunos que se encontram em um determinado ano de estudo e se matriculam como alunos novos no ano de estudo superior no ano letivo seguinte. As migrações e ou transferências escolares dos alunos entre as jurisdições ou setores de gestão podem ter provocado taxas de promoção efetiva com valores superiores a 100%, acarretando em taxas negativas de abandono escolar (ARGENTINA, 2005).

No ensino secundário, conforme a Tabela 2, as taxas de abandono escolar entre 2003 e 2013 diminuíram em aproximadamente todas as províncias. As jurisdições que apresentaram os melhores resultados em 2013 foram, respectivamente, Tierra del Fuego (7,69), CABA (8,21) e La Rioja (8,87), e as com os piores resultados foram San Juan (12,99), Buenos Aires (12,43), Chubut (12,29), Mendoza (12,26) e Santiago del Estero (12,16). As províncias que tiveram as maiores reduções nas taxas de abandono escolar no ensino secundário no período analisado foram San Luiz, Jujuy, La Rioja e Tierra del Fuego. No total, o país argentino, se comparado ao Brasil, conseguiu diminuir pouco a taxa de abandono do ensino primário, de 13,65% em 2003 para 11,44% em 2013.

Os resultados das taxas de abandono escolar para os níveis de ensino primário e secundário na Argentina mostram que, assim como no Brasil, persistem as diferenças entre as jurisdições, apesar de a desigualdade territorial ser maior no segundo caso. Quanto aos níveis de ensino, as taxas de abandono escolar do ensino secundário são maiores que as do ensino primário.

Distorção idade-série

A taxa de distorção idade-série corresponde ao percentual de alunos, em cada série, com idade superior à idade recomendada para essa mesma série.

Conforme a Tabela 3 (em anexo), os dados para o Brasil mostram que as taxas de distorção idade-série no ensino primário diminuíram de forma geral em todo o país no período de 2007 a 2015. Os estados com os melhores resultados, isto é, aqueles que apresentaram as menores taxas de distorção, em 2015 foram, respectivamente, Mato Grosso (7,2) e São Paulo (8,2) seguidos por Minas Gerais (13,7), Paraná (14,2) e Santa Catarina (14,6). Enquanto que Sergipe (38,8), Bahia (35,7), Alagoas e Pará, ambos com 34,3%, apresentaram os piores resultados em 2015. Os estados que tiveram as maiores reduções nas taxas de distorção ao longo do período analisado foram Mato Grosso e Minas Gerais, com destaque para o primeiro que teve uma redução de aproximadamente 73%. No total, a taxa média do Brasil para o ensino primário reduziu de 33,5% em 2007 para 24,8% em 2015.

No ensino secundário, a mesma tabela mostra uma queda da taxa de distorção idade-série em praticamente todos os estados brasileiros entre 2007 e 2015. Os estados que apresentaram os melhores resultados em 2015 foram, respectivamente, São Paulo (14,6) e Santa Catarina (21), e os estados com as piores taxas foram, respectivamente,

Pará (54), Sergipe (48,9), Rio Grande do Norte (48,8), Bahia (45,1) e Alagoas (43,3). Os estados que tiveram as maiores reduções nas taxas de distorção ao longo do tempo foram Pernambuco, Paraíba, Alagoas e Piauí, todos da região Nordeste. O Brasil, no total, apresentou uma queda na taxa de distorção idade-série de 50,9% em 2007 para 34,9% em 2015.

Os resultados dos ensinos primário e secundário referentes à taxa de distorção idade-série mostram uma trajetória parecida com os resultados da taxa de abandono escolar. Nas duas taxas, é possível concluir que houve um progresso dos estados da região Nordeste ao longo do tempo, mas com a permanência de melhores resultados no Sudeste, Centro-Oeste e Sul, com algumas poucas exceções nessas últimas regiões. Além disso, existem diferenças entre os níveis de ensino nos dois casos, porém o quadro é mais alarmante na distorção idade-série, pois, existem casos como o de Alagoas, Pará e Bahia que permanecem com índices muito altos nos dois níveis de ensino.

Na Argentina, conforme mostra a Tabela 4 (em anexo), em todas as províncias houve uma redução das taxas de distorção idade-série no ensino primário entre os anos de 2004 e 2014. As províncias que apresentaram os melhores resultados nessa taxa em 2014 foram, respectivamente, Tucuman (6,13) e Jujuy (7,79), e as províncias com os piores resultados foram Corrientes (37,56), Santiago del Estero (26,59) e Misiones (26,55). Entre as províncias que conseguiram reduzir as taxas de distorção ao longo dos anos destacam-se Tucuman, Rio Negro, Santa Cruz e Jujuy. A Argentina, no total, conseguiu diminuir a taxa de distorção de 22,92% em 2004 para 13,21% em 2014.

No ensino secundário, a taxa de distorção idade-série para o período 2004 a 2014 diminuiu em todo o país. As províncias que conseguiram alcançar os melhores resultados em 2014 foram, respectivamente, Tucuman (24,98), CABA (27,46) e Córdoba (28,39), e as que obtiveram as piores taxas foram, respectivamente, Santa Cruz (45,37) e Corrientes (44,9). As províncias que obtiveram o percentual maior de redução das taxas de distorção ao longo do período analisado foram Jujuy e Salta. Vale destacar que em 12 províncias houve uma diferença negativa entre 2004 e 2014, o que significa que nesses casos as taxas de 2014 foram maiores que as de 2004. Isso também ocorreu na média total do país, que passou de 34,34% em 2004 para 34,55% em 2014.

Os resultados das taxas de distorção-idade série no ensino primário e secundário no caso argentino demonstram que persistem as desigualdades territoriais e que essas diferenças são maiores no ensino primário, apesar das taxas de distorção ser superiores

na educação secundária. Entre as províncias destacam-se Tucuman e Jujuy que obtiveram as menores taxas de distorção nos dois níveis de ensino, e Corrientes, que por outro lado, foi a província com o pior resultado. Ao contrário do Brasil, no caso argentino não é possível fazer maiores comparações entre as taxas de abandono escolar e distorção idade-série, pois, os resultados são muito diferentes entre as províncias.

Desempenho escolar

No Brasil, o principal índice utilizado para a análise da qualidade da educação básica é o IDEB. O IDEB é calculado a cada dois anos por meio de duas taxas, a aprovação escolar, obtida no Censo Escolar; e as médias de desempenho nas avaliações do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e da Prova Brasil. O objetivo do MEC é que, em uma escala de zero a dez, o país alcance a meta de seis pontos até 2022, valor aproximado ao que se considera uma educação de qualidade nos países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Apesar de ter sido criado somente em 2007, a série histórica dos resultados do IDEB se iniciou em 2005.

Conforme a Tabela 5 (em anexo), houve um aumento gradual do índice entre os anos de 2005 e 2015 nas séries iniciais e finais do ensino fundamental em todos os estados brasileiros. Os estados que obtiveram os melhores resultados em 2015 nos anos iniciais do ensino fundamental, isto é, aqueles que tiveram os maiores valores no IDEB, foram, respectivamente, São Paulo (6,2), Minas Gerais, Paraná e Santa Catarina, os três últimos com 6,1. Importante lembrar que é a primeira vez durante toda a série histórica do IDEB que um estado brasileiro consegue alcançar a meta desejada de seis pontos ou mais. Também não é de se estranhar que dentre os estados com os melhores resultados nos anos finais do ensino fundamental em 2015 estão, respectivamente, Santa Catarina (4,9), São Paulo (4,7) e Minas Gerais (4,6), apesar de nenhum deles ter alcançado a meta de seis pontos. Os estados que obtiveram os piores resultados no IDEB nos anos iniciais do ensino fundamental em 2015 foram, respectivamente, Sergipe (4,1), Alagoas, Pará e Amapá com 4,3 cada um. Nos anos finais do ensino fundamental a situação se repete, sendo Sergipe (3,1) e Alagoas (3,2) os estados com os piores resultados em 2015, seguidos por Rio Grande do Norte e Bahia, ambos com 3,4. Entre os estados que tiveram o maior crescimento do IDEB, em termos percentuais, ao longo do período analisado tanto nos anos iniciais quanto finais do ensino fundamental destacam-se Ceará e

Amazonas. No total, o Brasil conseguiu aumentar a sua média de 3,4 para 5,1 nos anos iniciais e de 3,1 para 4 nos anos finais do ensino fundamental de 2005 a 2015.

No ensino médio também houve um aumento do índice entre 2005 e 2015, entretanto, em geral, o crescimento foi menor do que no ensino fundamental e em alguns estados o índice se estagnou e em outros os valores diminuíram (casos de Sergipe, Rio Grande do Sul e Santa Catarina). Os estados que conseguiram alcançar os melhores resultados no IDEB em 2015 foram, respectivamente, Pernambuco e São Paulo, ambos com 3,9 pontos e Goiás (3,8), seguidos por Paraná e Rio de Janeiro, com 3,6 pontos. Já os estados com os piores resultados em 2015 foram, respectivamente, Bahia (2,9), Alagoas (2,8), Rio Grande do Norte (2,8) e Sergipe (2,6). Os estados que obtiveram o maior crescimento ao longo do tempo foram Amazonas, Pernambuco e Piauí. O crescimento no país como um todo foi pouco significativo passando de 2,9 em 2005 para 3,3 em 2015.

Os resultados do IDEB para as séries iniciais e finais do ensino fundamental e para o ensino médio mostram um avanço na qualidade da educação no país, principalmente no ensino fundamental, mas ainda persistem desigualdades territoriais entre estados e entre regiões. Destaque para a Região Sudeste, mais especificadamente o estado de São Paulo que aparece na frente em todos os níveis de ensino analisados. Por outro lado, as regiões Norte e Nordeste e os estados de Sergipe e Alagoas tiveram os piores resultados no ensino fundamental e médio. Outro ponto a ser destacado é que existem diferenças claras entre os níveis de ensino, sendo que ensino médio possui os piores resultados em qualidade da educação básica brasileira.

Na Argentina, a qualidade da educação é avaliada por meio do ONE, realizado pelo Departamento de Avaliação da Direção Nacional de Informação e Estatística de Qualidade Educativa (DiNIECE). O ONE foi criado em 1993 e é aplicado a cada três anos, apesar da periodicidade ter variado em alguns anos. O índice é calculado a partir das notas obtidas nas provas de língua, matemática, ciências sociais e ciências naturais, e os resultados estão dispostos em três níveis: baixo, médio e alto. O primeiro corresponde ao percentual de alunos que possuem um desempenho pouco satisfatório no domínio do conteúdo das disciplinas e nas capacidades cognitivas esperadas. O nível médio refere-se aos alunos que tiveram um desempenho satisfatório, e o nível alto significa que os alunos conseguiram um desempenho destacado nesses critérios (ARGENTINA, 2015). Os dados foram coletados para os anos de 2005, 2007 e 2013. Não foram considerados na análise

os dados do ONE de 2003 e 2010, pois, não apresentam informação completa dos resultados por setor de gestão para cada província, isto é, não possui os dados separados do ensino público.

A Tabela 6 (em anexo) mostra que, no período de 2005 a 2013, houve um crescimento do percentual de alunos que se concentraram nos níveis médio e alto no ensino primário, apesar dos valores oscilarem muito ao longo do tempo. As jurisdições que obtiveram os melhores resultados em 2013, ou seja, aquelas que tiveram um percentual de alunos com desempenho satisfatório ou mais, portanto, se encontram nos níveis médio e alto, foram, respectivamente, a Cidade de Buenos Aires (77,76) e as províncias de Rio Negro (75,11), Neuquen (74,00) e La Pampa (73,28), essas últimas localizadas na região da Patagônica. E as províncias que tiveram os menores percentuais no nível médio e alto foram, respectivamente, Santiago del Estero (53,97), Corrientes (55,43), Catamarca (58,27) e Tucuman (59,51). As províncias que tiveram um maior crescimento dos seus percentuais nos níveis alto e médio ao longo do período analisado foram La Rioja, Chaco e Córdoba. É importante destacar que em muitas províncias houve uma queda em 2013 em relação a 2015 nos níveis de desempenho alto e médio. No total, a Argentina obteve um avanço pequeno no percentual de alunos com um desempenho satisfatório ou mais, passando de 64,21% em 2005 para 65,45% em 2013.

No ensino secundário também ocorreu um aumento do percentual de alunos que tiveram um desempenho médio e alto entre 2005 e 2013, e as oscilações são bem menores que no caso do ensino primário. As províncias que tiveram os melhores resultados em 2013 foram, respectivamente, La Pampa (71,01), Rio Negro (69,92), Santa Fé (69,40), Entre Ríos (68,85), Santa Cruz (68,78) e Nequen (68,04), com destaque novamente para as províncias da região da Patagônica. As províncias que obtiveram os menores percentuais nos níveis médio e alto de desempenho em 2013 foram, respectivamente, Chaco (48,51), Santiago del Estero (51,94) e Corrientes (52,74). As províncias que conseguiram uma evolução maior dos resultados ao longo do período 2005 a 2013 foram La Rioja, Formosa, Santiago del Estero e Salta. No total do país houve um crescimento mais significativo desse percentual do que no ensino primário, de 50,41% em 2005 para 61,29% em 2013.

Os resultados do ONE para os ensinos primário e secundário na Argentina mostram que houve um avanço na qualidade do país de forma geral, porém, ainda persistem as diferenças entre as províncias. Mesmo que algumas províncias conseguiram

aumentar consideravelmente o percentual dos alunos nos níveis de desempenho médio e alto ao longo do tempo, outras jurisdições permanecem com níveis baixos de desempenho. Além disso, é possível notar a diferença entre os níveis de ensino, sendo os resultados do ensino primário melhores que os resultados do ensino secundário.

Considerações Finais

A partir da análise dos dados de rendimento e desempenho escolar, é possível afirmar que de forma semelhante às conclusões de parte da literatura, os níveis de ensino primário e secundário da Argentina e do Brasil conseguiram obter melhores resultados ao longo do tempo. Em todos os indicadores utilizados, taxas de abandono escolar e distorção idade-série e os índices IDEB e ONE, houve um avanço de forma geral em praticamente todas as jurisdições em ambos os países.

Entretanto, as desigualdades entre as jurisdições nos resultados de rendimento e qualidade persistiram ao longo do tempo. Mesmo que as diferenças territoriais tenham caído ao longo dos últimos quinze anos, permanecem altos índices de abandono escolar e principalmente de distorção idade-série no ensino secundário. Além disso, a qualidade da educação básica ainda está aquém para os níveis desejados pelos países. Portanto, os resultados para Brasil e Argentina mostram que um dos principais desafios da educação básica é melhorar o rendimento e a qualidade do ensino, principalmente no nível secundário.

A diferença inter-regional nos resultados de rendimento e qualidade dos níveis de ensino é mais nítida no Brasil do que na Argentina. De forma geral, no Brasil existem claras diferenças entre as regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, as quais possuem os melhores resultados, e as regiões Norte e Nordeste com os piores índices de desempenho e rendimento. Na Argentina, a diferença entre as regiões não segue um padrão específico se comparados os níveis de ensino e os indicadores utilizados. A exceção é a região da Patagônica que possui os melhores resultados de abandono escolar no ensino primário e do ONE nos dois níveis de ensino. Ademais, não foi constatado nenhum resultado recorrente em outras regiões do país.

No Brasil, o estado de São Paulo se destaca por ter os melhores resultados em todos os níveis de ensino e em todos os índices analisados, enquanto que Sergipe e Alagoas possuem os piores índices. Da região Nordeste, somente o estado de Pernambuco aparece entre as jurisdições com os melhores resultados, para os casos da

taxa de abandono escolar e do IDEB, ambos no ensino secundário. Além disso, nenhum estado da região Norte aparece entre as primeiras posições nos indicadores analisados.

Na Argentina, a distinção é mais clara entre as províncias. Destaque para a Cidade Autônoma de Buenos Aires, que aparece entre as jurisdições com os melhores resultados em todos os indicadores. As províncias de Neuquen e Tierra del Fuego também aparecem nas primeiras posições, mas não em todos os indicadores analisados. As províncias com os piores resultados, de forma geral, são Corrientes e Santiago del Estero, sendo que a primeira apresentou os piores índices em todos os casos.

Por fim, cabe assinalar que o presente estudo faz parte de uma pesquisa preliminar mais ampla, a qual busca comparar não só indicadores de rendimento e qualidade, mas também as capacidades de gasto dos entes subnacionais do Brasil e da Argentina no setor educacional. Os resultados apresentados neste artigo, portanto, demonstram um panorama geral de alguns indicadores nos níveis de ensino primário e secundário nos dois países. Para uma melhor análise das nuances de cada sistema educacional é preciso considerar outros indicadores de rendimento e também os gastos (total, pelo percentual do PIB e por aluno) na educação básica. A partir disso, é possível verificar em que medida as diferentes capacidades de gastos das jurisdições podem afetar de maneira desigual os resultados educacionais em cada país.

Referências Bibliográficas

_____. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, R.P.; SANTANA, W. (Org.). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília, DF: UNESCO, 2010, p. 39-70.

ARGENTINA. Constitución de la Confederación Argentina, de 1 de mayo de 1853. Disponível em: <http://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/ar/ar147es.pdf>. Acesso em: junho de 2016.

_____. Constitución de la Nación Argentina, de 15 de diciembre de 1994. Disponível em: <http://infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/804/norma.htm>. Acesso em: junho de 2016.

_____. Decreto Ley nº 21.809, de 5 de junio de 1978. Disponível em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/4858.pdf>. Acesso em: junho de 2016.

_____. Decreto Ley nº 21.810, de 5 de junio de 1978. Disponível em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/4860.pdf>. Acesso em: junho de 2016.

_____. Ley n° 1.420, de 8 de julio de 1884. Disponível em: https://recursos-data.buenosaires.gob.ar/ckan2/distritos-escolares/Ley_1420.pdf. Acesso em: junho de 2016.

_____. Ley n° 4.974, de 17 de octubre de 1905. Disponível em: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/cien_anios_ley_lainez.pdf. Acesso em: junho de 2016.

_____. Ley n° 23.548, de 7 de enero de 1988. Disponível em: <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/20000-24999/21108/texact.htm>. Acesso em: junho de 2016.

_____. Ley n° 24.049, de 6 de diciembre de 1991. Disponível em: <http://www.sindicatouda.org.ar/biblioteca-y-legislacion/ley-24049-transferencia-de-los-servicios-educativos.pdf>. Acesso em: junho de 2016.

_____. Ley n° 24.195, de 14 de abril de 1993. Disponível em: <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=90044>. Acesso em: junho de 2016.

_____. Ley n° 25.919, de 11 de agosto de 2004. Disponível em: <http://www.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/95000-99999/98147/texact.htm>. Acesso em: junho de 2016.

_____. Ley n° 26.058, de 7 de setiembre de 2005. Disponível em: <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=120190>. Acesso em: junho de 2016.

_____. Ley n° 26.075, de 21 de diciembre de 2005. Disponível em: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley26075.pdf. Acesso em: junho de 2016.

_____. Ley n° 26.206, de 14 de diciembre de 2006. Disponível em: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf. Acesso em: junho de 2016.

_____. Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016. Ministerio de Educación, 2012.

_____. Operativo Nacional de Evaluación ONE 2013. Informe Nacional de Resultados: muestra de 3° y 6° año, educación primaria. Ministerio de Educación, mai. de 2015.

_____. Sistema Nacional de Indicadores Educativos: contexto, recursos, proceso, resultados, impacto. Ministerio de Educación, 2005.

ARRETCHE, Marta. Trazendo o conceito de cidadania de volta: a propósito das desigualdades territoriais. In: _____. (Org.). *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 193-222.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: junho de 2016.

_____. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm. Acesso em 16 mai. 2016.

_____. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em 16 mai. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 30 de ago. 2016.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 30 de ago. 2016.

COSTA, M. *A Educação nas constituições do Brasil: dados e direções*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CURY, Carlos R. J. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

_____. A Educação Básica no Brasil. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002, p. 168-200.

DRAIBE, Sonia M. O Welfare State no Brasil: características e perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, n. 8, p. 1-53, 1993.

DURHAM, E. R. A Política Educacional do Governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. *Revista Novos Estudos*, n. 88, nov. 2010. p. 153-179.

FALETTI, T. Federalismo y descentralización educativa em la Argentina. Consecuencias (no queridas) de la descentralización del gasto en un país federal. In: CALVO, E.; MEDINA, J. (ed.). *El federalismo electoral argentino: sobrerrepresentación, reforma política y gobierno dividido en la Argentina*. Buenos Aires: INAP – Eudeba, 2001.

_____. T. Argentina: The National Dominance Path to Decentralization. In: FALLETTI, T. *Decentralization and Subnational Politics in Latin America*. New York: Cambridge University Press, cap. 3, 2010.

FELDFEBER, M. & GLUZ, N. Las políticas educativas en Argentina: herencias de los 90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, 2011.

FINNEGAN, F. & PAGANO, A. El derecho a la Educación en la Argentina: su dimensión jurídica formal. In: FINNEGAN, F. & PAGANO, A. *El derecho a la educación en Argentina*. Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas, cap. 1, 2007.

HERMIDA, J. F. O Plano Nacional de Educação na legislação vigente. *Educar em Revista*. Curitiba: UFPR. n. 27, jan. 2006.

HÖFLING, Eloisa M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

IBGE. Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2015.

MONLEVADE, J. A. *Educação pública no Brasil: contos e descontos*. 2.ed. Ceilândia, DF: Ideia, 2001.

OLIVEIRA, D. A. As Políticas Educacionais do Governo Lula: rupturas e permanências. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. v. 25, n. 2, 197-209, maio-ago. 2009.

OLMOS, L. Educación y Política em Contexto: veinticinco años de reformas educativas en Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 48, 2008.

RIVAS, Axel. *Radiografía de la educación argentina*. 1 ed. Buenos Aires: Fundación CIPPEC; Fundación Arcor; Fundación Roberto Noble, 2010. 180 p.

RUÍZ, G. La nueva reforma educativa argentina según sus bases legales. *Revista de Educación*, 348, 2009.

SANTOS, K. S. Políticas Públicas Educacionais no Brasil: tecendo fios. XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação/II Congresso-Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2011, São Paulo, 2011.

TEDESCO, J. C. & FANFANI, E. T. La Reforma Educativa en la Argentina: semejanzas y particularidades. Buenos Aires: IIPE – UNESCO, 2001.

TEIXEIRA, Sonia M. F. Política Social e democracia: reflexões sobre o legado da seguridade social. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, p. 400-417, out./dez. 1985.

VIANA, J. M. P. Federalismo e Financiamento da Educação no Brasil: uma análise do FUNDEF e FUNDEB. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Curso de Gestão Pública, Departamento de Ciência Política, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

ANEXOS

Tabela 1 - Taxa de abandono escolar nos níveis de ensino primário e secundário, por unidade da federação no Brasil (2007-2015)

UF	2007		2009		2011		2013		2015	
	Primário	Secundário	Primário	Secundário	Primário	Secundário	Primário	Secundário	Primário	Secundário
Acre	6,6	16,1	4,9	13,5	3,6	12,5	2,8	10,5	2,8	10,1
Amapá	4,9	20,9	3,6	18,7	3,4	15,5	3,2	15,5	3,1	11,6
Amazonas	9,3	11,6	8,3	14,1	6,3	10,9	5,3	12,4	4,3	11,8
Pará	9,6	21,2	7,5	22,2	5,5	19,3	4,8	18,2	4,8	18,6
Rondônia	4,8	14,4	3,6	12,5	3,1	12,5	2,7	11,3	2,2	10,0
Roraima	3,5	9,6	2,9	8,3	2,7	7,8	2,8	9	3,2	9,8
Tocantins	2,8	12,2	2,1	9,1	1,7	9	1,6	7,3	1,8	8,2
Alagoas	12,7	22,5	9,9	22,1	8,6	21,6	7,3	17,3	5,9	16,0
Bahia	10,2	20,8	8,2	19,7	6	13,3	5	9,2	4,6	8,2
Ceará	5,4	16,3	4,1	14,6	3,1	13	2,4	9,6	1,8	8,1
Maranhão	6,5	18,8	4,7	14,8	3,8	14,8	3,5	11,5	3,2	8,7
Paraíba	12	20	9,5	20,1	7,7	19	5,9	14,9	5,2	13,6
Pernambuco	11,2	23,7	7,2	15,5	5	11,3	3,7	5,4	2,7	2,5
Piauí	6,5	21	5	22,2	3,5	17,3	3,2	15,1	2,9	13,3
Rio Grande do Norte	8,2	27,1	7,5	23,7	6,5	22,2	4,9	16,6	4,2	12,4
Sergipe	8	20,6	6,5	18,9	5,3	15,6	5,2	15,4	5,4	16,3
Espírito Santo	3,9	14,6	2,8	12,2	1,9	8,8	1,5	8,3	1,2	5,4
Minas Gerais	3,5	13,3	2,6	10,4	2,1	10	1,6	9,3	1,4	7,4
Rio de Janeiro	4	15,5	3,7	16	2,7	12	2,1	7,1	1,9	4,6
São Paulo	1,1	5,9	0,9	4,5	1,1	5,3	1,1	5,6	0,8	3,7
Paraná	2,2	10,1	2,3	9,3	1,9	6,8	1,6	7,3	1,5	8,8
Rio Grande do Sul	2,3	14,5	1,7	12,9	1,6	11,3	1,4	10	1,2	8,0
Santa Catarina	0,8	8,1	0,8	7,8	1	9,2	0,8	8,4	0,6	8,7
Distrito Federal	2,2	10,2	2	9,6	1,5	9,7	1,5	7,3	2,0	5,3
Goiás	6,3	17,8	4,8	13,6	3,1	7,9	1,8	7,1	1,5	6,9

UF	2007		2009		2011		2013		2015	
	Primário	Secundário	Primário	Secundário	Primário	Secundário	Primário	Secundário	Primário	Secundário
Mato Grosso	5,3	19,4	3,1	17,2	1,1	12,5	0,9	14,5	0,7	14,5
Mato Grosso do Sul	4,1	14,6	2,8	13,4	2,9	11,6	2,4	10,6	2,0	10,0
Total Brasil	5,2	14,7	4,1	12,8	3,2	10,8	2,6	9,2	2,3	7,8

Fonte: Indicadores Educacionais 2007-2015 - INEP/MEC.

Tabela 2 - Taxa de abandono escolar nos níveis de ensino primário e secundário, por unidade da federação na Argentina (2003-2013)

UF	2003		2005		2007		2009		2011		2013	
	Primário	Secundário	Primário	Secundário	Primário	Secundário	Primário	Secundário	Primário	Secundário	Primário	Secundário
Buenos Aires	1,35	15,25	0,98	18,15	0,05	13,70	0,77	12,73	0,51	13,00	0,36	12,43
Catamarca	2,31	11,03	1,61	10,65	1,49	12,02	0,95	10,61	0,33	14,36	0,76	9,54
Chaco	3,61	12,66	3,26	11,06	2,73	11,29	2,58	12,63	2,23	10,09	1,53	10,01
Chubut	0,84	10,78	0,84	10,78	-0,68	15,30	0,59	13,99	-0,20	13,89	-0,17	12,29
Ciudad de Buenos Aires	-0,08	7,67	0,70	8,18	0,74	7,57	0,66	7,97	0,32	8,27	0,65	8,21
Cordoba	0,75	13,36	0,76	12,11	0,76	12,56	1,04	11,05	0,50	11,35	0,52	11,27
Corrientes	4,41	14,41	3,84	9,51	4,11	11,90	3,86	17,22	4,61	12,05	3,85	11,36
Entre Rios	1,96	10,48	1,61	12,44	1,97	12,87	1,89	13,00	0,94	12,16	0,92	10,70
Formosa	4,16	14,38	2,65	11,87	2,99	10,37	2,27	12,84	2,85	15,66	1,01	11,53
Jujuy	0,94	15,00	1,34	13,89	0,66	11,67	0,72	13,62	0,71	12,79	0,37	9,64
La Pampa	0,58	12,04	0,53	13,77	0,24	13,84	0,20	13,51	0,08	9,35	-0,03	9,52
La Rioja	2,96	13,31	1,12	9,12	0,90	14,56	3,84	6,74	0,84	8,40	1,82	8,87
Mendoza	1,26	12,78	1,63	14,46	1,42	13,99	1,06	14,18	1,29	12,85	0,81	12,26
Misiones	5,51	15,76	3,31	13,87	4,46	15,31	3,13	13,69	3,46	13,89	2,45	10,79
Neuquen	0,61	10,62	1,81	13,15	1,88	13,52	1,39	10,03	1,20	10,82	0,45	11,79
Rio Negro	0,94	14,98	0,74	15,47	0,69	12,09	0,41	12,02	0,60	11,61	-0,06	11,60
Salta	2,01	13,58	2,09	10,93	2,18	14,95	1,48	14,11	1,86	11,12	1,16	9,96
San Juan	3,46	14,51	3,46	14,51	2,85	11,42	3,30	14,39	2,89	14,61	1,66	12,99
San Luiz	3,26	14,35	2,07	12,21	2,36	12,90	2,00	13,40	2,04	12,38	0,44	8,66

UF	2003		2005		2007		2009		2011		2013	
	Primário	Secundário	Primário	Secundário	Primário	Secundário	Primário	Secundário	Primário	Secundário	Primário	Secundário
Santa Cruz	0,03	12,70	-0,35	13,49	-1,58	14,06	0,29	12,82	-0,05	7,85	0,38	11,47
Santa Fe	1,39	11,80	1,22	14,05	0,91	15,34	2,87	11,52	0,64	12,63	0,71	11,53
Santiago del Estero	4,52	16,14	3,17	14,04	3,95	19,93	2,33	13,82	2,85	10,94	1,27	12,16
Tierra del Fuego	0,51	11,47	-1,81	10,21	-2,08	10,50	-0,83	11,64	-2,56	9,99	-0,65	7,69
Tucuman	1,45	11,82	1,38	12,97	1,67	13,80	0,98	10,95	1,12	12,31	0,74	11,50
Total Argentina	1,81	13,65	1,50	14,66	1,18	13,35	1,44	12,41	1,10	12,26	0,78	11,44

Fonte: Relevamientos Anuales 2003- 2013 - DiNIECE/MEN.

Notas: Os dados da província de Corrientes para o ano de 2003 correspondem ao Relevamiento Anual de 2000.

Os dados das províncias de Chubut e San Juan para o ano de 2005 correspondem ao Relevamiento Anual de 2004.

Tabela 3 - Taxa de distorção idade-série nos níveis de ensino primário e secundário, por unidade da federação no Brasil (2007-2015)

UF	2007		2009		2011		2013		2015	
	Primário	Secundário	Primário	Secundário	Primário	Secundário	Primário	Secundário	Primário	Secundário
Acre	36,4	44,7	27,7	34,8	30,7	37,1	29,2	35,7	27,6	34,4
Amapá	31,8	56,2	26,7	44,4	28,9	43,8	28,3	40,2	28,5	38,3
Amazonas	43,8	64,8	35,8	51,9	37,4	52,5	34,3	48,8	29,8	45,4
Pará	49,0	72,7	40,5	60,9	41,0	60,6	37,2	57,3	34,3	54,0
Rondônia	31,3	37,9	25,9	31,7	29,4	34,1	29,0	33,0	24,8	32,4
Roraima	26,3	33,6	21,9	25,2	24,7	27,3	21,9	29,9	21,6	28,3
Tocantins	29,3	53,0	23,1	34,6	23,8	37,5	22,2	33,6	20,4	32,1
Alagoas	48,3	72,4	36,7	52,3	38,6	53,7	37,1	47,4	34,3	43,3
Bahia	47,1	64,1	39,2	50,6	40,4	51,5	37,7	47,9	35,7	45,1
Ceará	32,6	50,9	28,1	37,2	28,1	35,9	24,6	33,2	20,1	31,5
Maranhão	42,2	65,1	31,1	47,6	31,0	47,6	28,3	42,4	26,1	39,3
Paraíba	47,3	63,2	36,1	45,3	38,2	44,8	34,5	40,2	31,7	37,8
Pernambuco	42,5	66,5	34,4	53,3	33,6	49,0	30,9	40,1	28,9	33,6
Piauí	47,2	75,1	36,0	58,8	36,9	56,7	34,7	49,2	31,7	45,0
Rio Grande do Norte	38,7	63,0	33,4	48,6	35,7	49,4	34,2	48,4	32,0	48,8

UF	2007		2009		2011		2013		2015	
	Primário	Secundário	Primário	Secundário	Primário	Secundário	Primário	Secundário	Primário	Secundário
Sergipe	47,4	69,3	40,2	53,3	42,8	55,3	40,6	50,7	38,8	48,9
Espírito Santo	25,0	35,6	23,8	30,9	22,5	29,1	22,7	29,6	22,8	28,3
Minas Gerais	23,7	38,3	21,7	33,6	19,9	33,4	17,2	30,0	13,7	26,9
Rio de Janeiro	35,2	59,5	34,1	53,1	34,3	47,7	33,2	38,6	32,1	35,9
São Paulo	10,3	23,4	9,4	19,3	9,1	19,1	8,6	17,1	8,2	14,6
Paraná	17,5	31,4	16,9	28,1	15,3	25,0	14,6	24,3	14,2	23,8
Rio Grande do Sul	23,4	37,1	23,9	35,3	24,9	32,5	24,3	31,2	23,5	29,2
Santa Catarina	15,5	20,7	16,2	19,0	15,7	18,9	12,9	18,4	14,6	21,0
Distrito Federal	29,0	45,0	23,1	37,1	21,6	35,0	22,7	33,7	22,5	30,5
Goiás	27,4	45,2	24,7	38,7	24,3	33,2	21,5	30,8	18,5	28,7
Mato Grosso	26,6	43,9	22,5	40,7	16,5	37,4	10,9	34,3	7,2	30,7
Mato Grosso do Sul	29,9	40,9	26,7	34,4	29,3	36,9	28,1	35,0	26,5	35,7
Total Brasil	33,5	50,9	28,1	40,8	28,7	40,2	26,7	37,1	24,8	34,9

Fonte: Indicadores Educacionais, 2007-2015 - INEP/MEC.

Tabela 4 - Taxa de distorção idade-série nos níveis de ensino primário e secundário, por unidade da federação na Argentina (2004-2014)

UF	2004		2006		2008		2010		2012		2014	
	Primário	Secundário	Primário	Secundário	Primário	Secundário	Primário	Secundário	Primário	Secundário	Primário	Secundário
Buenos Aires	16,08	31,07	16,44	32,97	15,97	34,40	14,18	37,13	12,74	37,82	9,48	33,81
Catamarca	26,88	39,94	23,33	37,16	23,42	37,73	20,33	37,64	18,97	38,07	12,18	32,88
Chaco	31,66	41,26	31,78	40,18	32,41	44,63	29,87	44,46	24,97	31,89	19,79	37,94
Chubut	23,20	38,60	24,47	40,95	23,68	42,42	19,37	43,70	15,77	44,60	10,60	41,65
Ciudad de Buenos Aires	11,48	27,15	13,28	28,70	11,09	28,70	10,10	28,93	9,65	29,68	8,59	27,46
Cordoba	18,14	30,09	15,04	28,07	17,12	30,01	16,63	32,64	14,14	32,52	9,80	28,39
Corrientes	38,07	44,72	44,13	44,73	46,25	55,25	43,76	44,98	43,02	47,22	37,56	44,90
Entre Rios	28,21	36,39	26,89	36,69	26,20	40,12	23,28	40,54	20,08	40,43	15,02	40,28
Formosa	37,06	43,74	36,88	43,72	38,16	49,82	33,94	47,53	32,88	43,79	23,06	41,89

UF	2004		2006		2008		2010		2012		2014	
	Primário	Secundário	Primário	Secundário	Primário	Secundário	Primário	Secundário	Primário	Secundário	Primário	Secundário
Jujuy	20,99	44,09	19,12	40,27	16,71	39,74	14,86	38,49	12,39	35,33	7,79	31,82
La Pampa	19,27	28,71	19,91	31,34	20,79	32,67	19,42	36,63	15,35	37,43	8,97	35,01
La Rioja	28,68	38,53	27,64	38,64	29,70	42,72	26,04	41,17	23,22	38,46	17,54	32,59
Mendoza	22,16	32,27	21,64	33,66	21,50	35,93	19,45	36,72	16,27	36,82	12,16	33,49
Misiones	41,71	42,37	39,46	42,67	36,36	42,99	32,90	40,67	28,56	38,78	26,55	38,93
Neuquen	24,36	43,05	22,83	42,27	21,82	42,05	21,81	45,26	18,52	43,93	12,84	42,41
Rio Negro	25,11	39,58	24,35	41,11	23,25	41,04	19,71	40,75	15,12	40,03	8,50	38,23
Salta	33,36	54,86	34,63	57,89	33,85	53,65	28,23	49,59	24,71	43,53	18,35	42,18
San Juan	40,58	49,69	29,78	38,39	32,17	46,15	35,19	52,07	27,59	47,34	21,21	42,86
San Luiz	32,18	35,71	32,93	38,05	32,46	48,47	30,21	40,40	26,66	40,06	22,36	38,97
Santa Cruz	25,60	38,71	26,71	44,18	25,78	44,72	23,05	46,60	15,79	51,72	8,67	45,37
Santa Fe	22,39	30,59	22,64	32,07	19,48	33,38	18,41	36,49	16,15	33,92	13,36	32,58
Santiago del Estero	35,33	34,97	34,68	35,08	46,69	53,17	43,79	45,71	33,74	41,52	26,59	41,43
Tierra del Fuego	9,53	34,55	11,75	34,51	13,84	38,33	14,94	40,65	12,93	46,05	9,27	37,94
Tucuman	24,91	31,11	19,65	31,03	18,92	33,44	15,87	33,04	10,77	28,26	6,13	24,98
Total Argentina	22,92	34,34	22,58	35,18	22,35	37,36	20,27	38,26	17,45	37,31	13,21	34,55

Fonte: Relevamiento Anual 2004-2014 - DiNIECE/MEN.

Nota: Os dados da província de Corrientes para o ano de 2004 correspondem ao Relevamiento Anual de 2001.

Tabela 5 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica nos níveis de ensino primário e secundário, por unidade da federação no Brasil (2005-2015)

UF	2005			2007			2009			2011			2013			2015		
	Ensino Primário		E. S.	Ensino Primário		E. S.	Ensino Primário		E. S.	Ensino Primário		E. S.	Ensino Primário		E. S.	Ensino Primário		E. S.
	A. I.	A. F.		A. I.	A. F.		A. I.	A. F.		A. I.	A. F.		A. I.	A. F.		A. I.	A. F.	
Acre	3,3	3,4	3	3,7	3,7	3,3	4,2	4,1	3,5	4,5	4,1	3,3	5	4,3	3,3	5,3	4,4	3,5
Amapá	3	3,4	2,7	3,3	3,4	2,7	3,8	3,6	2,8	4	3,5	3	3,9	3,4	2,9	4,3	3,5	3,1
Amazonas	2,9	2,6	2,3	3,4	3,2	2,8	3,8	3,4	3,2	4,2	3,7	3,4	4,5	3,8	3	5	4,2	3,5
Pará	2,7	3,2	2,6	3	3,1	2,3	3,6	3,4	3	4	3,5	2,8	3,8	3,4	2,7	4,3	3,6	3
Rondônia	3,5	3,1	3	3,9	3,3	3,1	4,3	3,5	3,7	4,6	3,6	3,3	5,1	3,8	3,4	5,3	4,1	3,3
Roraima	3,6	3,2	3,2	4,1	3,5	3,1	4,2	3,7	3,5	4,5	3,6	3,5	4,8	3,5	3,2	5,1	3,7	3,4
Alagoas	2,4	2,3	2,8	3,1	2,6	2,6	3,4	2,7	2,8	3,5	2,6	2,6	3,7	2,8	2,6	4,3	3,2	2,8
Bahia	2,5	2,6	2,7	3,2	2,8	2,8	3,5	2,9	3,1	3,9	3,1	3	3,9	3,2	2,8	4,4	3,4	2,9
Ceará	2,8	2,8	3	3,5	3,3	3,1	4,1	3,6	3,4	4,7	3,9	3,4	5	4,1	3,3	5,7	4,5	3,4
Maranhão	2,7	2,8	2,4	3,5	3,2	2,8	3,7	3,4	3	3,9	3,4	3	3,8	3,4	2,8	4,4	3,7	3,1
Paraíba	2,7	2,5	2,6	3,3	2,8	2,9	3,6	2,9	3	4	3,1	2,9	4,2	3,2	3	4,5	3,5	3,1
Pernambuco	2,8	2,4	2,7	3,3	2,6	2,7	3,7	3	3	3,9	3,2	3,1	4,1	3,4	3,6	4,6	3,8	3,9
Piauí	2,6	2,8	2,3	3,3	3,2	2,5	3,8	3,5	2,7	4,1	3,6	2,9	4,1	3,6	3	4,6	3,9	3,2
Rio Grande do Norte	2,5	2,5	2,6	3,2	2,8	2,6	3,5	2,9	2,8	3,8	3	2,8	4	3,2	2,7	4,4	3,4	2,8
Sergipe	2,8	2,7	2,8	3,2	2,8	2,6	3,4	2,8	2,9	3,6	2,9	2,9	3,8	2,8	2,8	4,1	3,1	2,6
Tocantins	3,4	3,3	2,9	4	3,6	3,1	4,4	3,9	3,3	4,8	4	3,5	5	3,8	3,2	5	4	3,3
Espírito Santo	3,9	3,5	3,1	4,3	3,7	3,2	4,8	3,8	3,4	5	3,9	3,3	5,2	3,9	3,4	5,5	4,1	3,7
Minas Gerais	4,6	3,6	3,4	4,6	3,8	3,5	5,5	4,1	3,6	5,8	4,4	3,7	5,9	4,6	3,6	6,1	4,6	3,5
Rio de Janeiro	4	3,2	2,8	4,1	3,5	2,8	4,4	3,4	2,8	4,8	3,7	3,2	4,9	3,9	3,6	5,2	4	3,6
São Paulo	4,5	3,8	3,3	4,8	4	3,4	5,3	4,3	3,6	5,4	4,4	3,9	5,8	4,4	3,7	6,2	4,7	3,9
Paraná	4,4	3,3	3,3	4,8	4	3,7	5,3	4,1	3,9	5,4	4,1	3,7	5,8	4,1	3,4	6,1	4,3	3,6
Rio Grande do Sul	4,1	3,6	3,4	4,5	3,7	3,4	4,7	3,9	3,6	5,1	3,9	3,4	5,4	4	3,7	5,5	4,2	3,3
Santa Catarina	4,3	4,1	3,5	4,7	4,1	3,8	5,1	4,3	3,7	5,7	4,7	4	5,9	4,3	3,6	6,1	4,9	3,4
Distrito Federal	4,4	3,3	3	4,8	3,5	3,2	5,4	3,9	3,2	5,4	3,9	3,1	5,6	3,9	3,3	5,6	4	3,5

UF	2005			2007			2009			2011			2013			2015		
	Ensino Primário		E. S.	Ensino Primário		E. S.	Ensino Primário		E. S.	Ensino Primário		E. S.	Ensino Primário		E. S.	Ensino Primário		E. S.
	A. I.	A. F.		A. I.	A. F.		A. I.	A. F.		A. I.	A. F.		A. I.	A. F.		A. I.	A. F.	
Goiás	3,8	3,3	2,9	4,1	3,5	2,8	4,7	3,7	3,1	5,1	3,9	3,6	5,5	4,5	3,8	5,6	4,6	3,8
Mato Grosso	3,5	3	2,6	4,3	3,7	3	4,8	4,2	2,9	4,9	4,3	3,1	5,2	4,2	2,7	5,5	4,5	3
Mato Grosso do Sul	3,4	3,1	2,8	4,1	3,7	3,4	4,5	3,9	3,5	5	3,8	3,5	5	3,9	3,4	5,3	4,3	3,5
Total Brasil	3,4	3,1	2,9	3,9	3,4	3	4,3	3,6	3,2	4,6	3,7	3,3	4,8	3,8	3,2	5,1	4	3,3

Fonte: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2005-2015 - INEP/MEC.

Nota: No cabeçalho A. I. significa anos iniciais do ensino primário, A. F. anos finais do ensino primário e E. S. ensino secundário.

Tabela 6 - Operativo Nacional de Evaluación nos níveis de ensino primário e secundário, por unidade da federação na Argentina (2005-2013)

UF	2005				2007				2013			
	Primário		Secundário		Primário		Secundário		Primário		Secundário	
	Baixo	Médio e alto	Baixo	Médio e alto	Baixo	Médio e alto	Baixo	Médio e alto	Baixo	Médio e alto	Baixo	Médio e alto
Ciudad de Buenos Aires	24,51	78,78	33,84	66,18	27,88	72,11	37,96	62,05	22,24	77,76	33,15	66,85
Buenos Aires	43,96	58,93	50,61	49,38	50,20	49,76	51,29	48,69	35,74	63,48	37,37	62,63
Córdoba	40,69	61,99	44,88	55,14	36,45	63,54	42,49	57,51	30,18	68,54	42,56	57,44
Entre Ríos	32,76	70,48	42,53	57,49	39,79	60,23	40,59	59,44	33,86	66,15	31,15	68,85
Santa Fé	26,79	76,14	40,26	59,73	31,98	68,00	41,15	58,86	29,08	70,92	30,60	69,40
Corrientes	46,70	56,08	54,46	45,56	47,60	52,41	56,46	43,55	46,02	55,43	47,26	52,74
Chaco	45,36	57,14	60,64	39,39	38,73	61,25	61,78	38,21	34,50	65,50	51,49	48,51
Formosa	36,79	66,55	64,83	35,19	44,98	55,01	63,29	36,74	33,02	66,98	43,70	56,30
Misiones	40,78	62,34	55,80	44,21	41,00	58,99	53,40	46,63	37,86	62,14	43,05	57,45
Catamarca	44,86	58,04	66,09	33,96	47,48	52,53	63,50	36,56	40,42	58,27	50,70	49,30
Jujuy	34,15	68,73	58,93	41,10	39,33	60,69	55,10	44,95	30,69	69,31	44,84	55,16
Salta	29,44	73,63	57,46	42,55	36,71	63,29	54,99	45,01	30,79	68,75	32,10	67,90
Santiago del Estero	50,76	51,88	67,49	32,50	46,49	53,51	64,19	35,80	46,03	53,97	48,06	51,94
Tucumán	38,36	64,55	55,51	44,48	46,38	53,64	57,45	42,56	40,49	59,51	44,87	55,13
La Rioja	44,44	58,38	64,58	35,49	41,38	58,63	65,58	34,43	36,37	67,62	44,03	60,38
Mendoza	37,21	65,88	39,53	60,50	33,88	66,15	40,76	59,25	33,36	66,64	35,19	64,81
San Juan	34,21	69,10	56,93	43,09	34,66	65,34	55,14	44,88	37,14	62,86	36,43	64,29

UF	2005				2007				2013			
	Primário		Secundário		Primário		Secundário		Primário		Secundário	
	Baixo	Médio e alto	Baixo	Médio e alto	Baixo	Médio e alto	Baixo	Médio e alto	Baixo	Médio e alto	Baixo	Médio e alto
San Luis	30,18	72,71	49,10	50,94	34,16	65,86	44,75	55,28	35,26	64,74	37,30	62,70
Chubut	37,99	64,94	49,96	50,06	34,08	65,90	48,05	51,96	30,11	69,89	36,36	63,64
La Pampa	23,20	79,86	35,36	64,64	24,45	75,54	31,24	68,75	26,72	73,28	28,99	71,01
Neuquen	-				31,44	68,56	39,40	60,59	26,00	74,00	31,96	68,04
Rio Negro	29,64	73,71	37,66	62,34	36,73	63,28	39,33	60,69	24,89	75,11	30,08	69,92
Santa Cruz	25,39	78,39	40,53	59,49	33,79	65,19	37,40	62,61	30,11	69,89	31,22	68,78
Terra del Fuego	33,70	68,96	55,15	44,84	34,51	65,50	42,28	57,75	30,69	69,31	33,79	66,21
Total Argentina	38,73	64,21	49,60	50,41	41,98	58,01	49,78	50,21	34,55	65,45	38,71	61,29

Fonte: Operativo Nacional de Evaluación 2005-2013 - DiNIECE/MEN.

Notas: Os valores finais para a província de San Luis na educação secundária do exame em 2007 se referem somente ao desempenho em língua e matemática.

A província de Neuquen não participou do exame em 2005.