

**Políticas públicas para a melhoria do ensino médio:
socialização científica, tradução e transferência de resultados**

Relatório de projeto de Pesquisa Meta 1 - Ação 1.1 - Estado da arte e produção do conhecimento



**DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Avaliações em Larga Escala e o Currículo no Ensino Médio

Coordenação Geral: Dalila Andrade Oliveira (UFMG)
Equipe: Adriana Duarte, Tiago Jorge, Maria Helena Augusto, Camila
Benevenuto e Sullivan de Souza

D636	<p>Borges, Adriana Araújo Pereira, 1972- Avaliações em larga escala e o currículo no ensino médio [recurso eletrônico] / Adriana Araújo Pereira Borges (et. al.). -- Belo Horizonte : UFMG/FaE/ Gestrado ; Lisboa (Portugal) : IE-Ulisboa, [2023]. 46 p. : il., color. -- (Docência na educação básica).</p> <p>Outros autores: Tiago Jorge, Maria Helena Augusto, Camila Benevenuto e Sullivan de Souza. Coordenação Geral: Prof.(a) Dra. Dalila Andrade Oliveira (UFMG). [Equipe do IE-ULisboa: Luís Miguel Carvalho (coord.)]. [Acima do título: "Políticas públicas para a melhoria do ensino médio: socialização científica, tradução e transferência de resultados : Relatório de projeto de pesquisa Meta1- Ação 1.1 - Estado da arte e produção do conhecimento"]. [Cutter de acordo com o título da série. Catalogação pelo conjunto da obra]. Bibliografia: p. 38-41. Anexos: p. 42-46.</p> <p>1. Educação. 2. Sistemas de ensino -- Avaliação -- Relatórios. 3. Avaliação educacional -- Relatórios. 4. Currículos -- Avaliação -- Relatórios. 5. Ensino médio -- Avaliação -- Relatórios. 6. Professores -- Formação -- Políticas públicas -- Relatórios. I. Título. II. Jorge, Tiago Antônio da Silva. III. Augusto, Maria Helena Oliveira Gonçalves. IV. Andrade, Camila Raquel Benevenuto de. V. Souza. Sullivan Ferreira de. VI. Oliveira, Dalila Andrade. VII. Carvalho, Luís Miguel.</p> <p style="text-align: right;">CDD- 379</p>
------	--

Catalogação da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

Sumário

INTRODUÇÃO	4
PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT PISA	8
<i>1.1 - Programme for International Student Assessment (PISA)</i>	<i>8</i>
<i>1.2 - Influência do PISA na política educacional no Brasil.</i>	<i>10</i>
<i>1.3 - O PISA e as avaliações externas no Brasil</i>	<i>14</i>
SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	17
<i>2.1 - Resultados do SAEB (2005 – 2015) Ensino Médio e Ensino Fundamental</i>	<i>23</i>
<i>2.2 - Resultados do SAEB em 2017 para o Ensino Médio</i>	<i>26</i>
<i>2.3 - SAEB, IDEB e Currículo</i>	<i>29</i>
EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO - ENEM 30 REFERÊNCIAS	31
ANEXO 1 – QUADRO SÍNTESE DO PISA	42
ANEXO 2 – QUADRO SÍNTESE DO SAEB	43
ANEXO 3 – QUADRO SÍNTESE DO ENEM	45

INTRODUÇÃO

As avaliações em larga escala dos sistemas educativos são, de modo geral, criações de sistemas de governo ou de órgãos e entidades nacionais e internacionais, atuando no campo da educação, com a finalidade de conhecer as aquisições e os resultados escolares, bem como formular e ou intervir na política pública educacional. Não são instrumentos neutros de avaliação dos conhecimentos escolares e representam práticas que datam do final do século vinte, comuns em diversos países. Suscitam várias polêmicas científicas e acadêmicas e se constituem de modo geral em provas e exames, chamados de externos, uma vez que são concebidos e gerenciados fora do contexto onde se processa a escolarização.

As avaliações em larga escala e os currículos dependem das intenções políticas dos que a concebem e se tornam, por vezes, questionáveis, pois se impõem como instrumentos amplos de uma nova regulação educativa dos sistemas educacionais e, desta forma exercem efeitos sobre os docentes que trabalham na educação pública. E assim, se a avaliação, em outros tempos, centrava-se sobre a medida da aprendizagem dos alunos, e interessava àqueles que a exerciam em âmbito escolar, hoje seu campo de intervenção é mais amplo e se transforma em uma ferramenta de governança (MONS, 2009).

O surgimento das avaliações externas ocorre em meados dos anos de 1980 e inicia-se com uma articulação de interesses neoliberais e neoconservadores, denominada Nova Direita ou Aliança Conservadora (APPLE, 2003). De fato, em alguns países da Europa e nos EUA, essa articulação se apresentou muito forte, com a conjugação de interesses de diferentes grupos, populistas-autoritários e uma nova classe média (APPLE, 2003). Todavia, esses grupos possuem interesses que nem sempre são confluentes e, por vezes, muito contraditórios. Seus interesses foram catalisados por políticas educacionais que poderiam expressar paradoxos e contradições, porém com a garantia de vantagens essenciais para cada um desses grupos. Como exemplo, o vasto leque de possibilidades que pode incluir interesses de mercado (parcerias público-privadas, privatizações, pagamento por desempenho, dentre outras), descentralização de obrigações (*home-schooling*, escolas *charter*), controle sobre o conhecimento (currículos padronizados, exames padronizados, *accountability*), enfraquecimento do professorado (perda de autonomia, enfraquecimento dos sindicatos, formação aligeirada), dentre outras possibilidades que tentam articular um forte controle de conteúdo com uma liberalização de mercado (APPLE, 2003).

É bem sólida a visão de que as políticas globais movem-se rapidamente e globalizam-se hegemonicamente, ora com predominância neoliberal, ora com predominância neoconservadora. O GERM – *Global Education Reform Movement* é um exemplo de articulação e consolidação dessa agenda global para as reformas educativas, como nos mostra Verger, Parcerisa e Fontdevila (2018). A agenda desse movimento expressa globalmente as políticas de currículo, de avaliação e testes padronizados, assim como as políticas de mercado com a ampliação das parcerias público-privadas e outras formas endógenas e exógenas de privatização. Os sistemas de avaliação e os testes padronizados ocupam uma posição decisiva para a consecução dos objetivos dessa agenda global, pois demandam: a necessidade de um currículo nacional – cujo conteúdo vai ser o resultado de embates (VERGER, PARCERISA e FONTDEVILA, 2018).

A evolução das avaliações estandardizadas e do currículo podem apresentar outros efeitos a que estão sujeitas as políticas de educação, quais sejam: a) centralização da avaliação sobre medidas quantitativas, privilegiando os objetivos cognitivos (conceito de competências com viés economicista); b) educação pelos números, em detrimento de aspectos de socialização e formação humana; c) controle social sobre professores, escolas e seus dirigentes, com a promoção de reformas que visam indexar o seu desempenho aos resultados destas avaliações; d) incremento da figura do estado avaliador, ampliação de poderes em promover mudanças, a despeito de novas configurações do seu papel que o consagram, nos dias atuais, como menos burocrático e menos provedor de serviços (Nova Gestão Pública - NGP) (CLARKE and NEWMAN, 1997).

O objetivo deste relatório é descrever e analisar as avaliações em larga escala e os dispositivos empregados no Brasil, bem como os efeitos sobre os sistemas escolares e sobre os currículos, a fim de apresentar as avaliações, seu surgimento e evolução, os quadros teóricos que as consubstanciam, e desta forma enriquecer o debate acadêmico.

Para cumprir este objetivo foram realizadas pesquisas bibliográfica e documental. Em relação à primeira, baseou-se em levantamento e estudo de artigos acadêmicos, livros, teses e dissertações. Em relação à segunda, foram utilizados documentos internacionais (relatórios) e nacionais (leis, resoluções, portarias, pareceres, orientações, relatórios) sobre a temática da avaliação de forma geral e do ensino médio em particular. Foi efetuada ainda pesquisa de dados estatísticos disponíveis nas páginas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (MEC) e da *Organisation for Economic Cooperation and Development* - OCDE.

Na primeira parte deste relatório é apresentado o *Programme for International Student Assessment* (PISA), gerenciado pela *Organisation for Economic Cooperation and Development* (OCDE), avaliação internacional, da qual o Brasil participa desde sua primeira edição em 2000. Trata-se de uma avaliação em larga escala, realizada em mais de setenta países, integrantes da OCDE, ou parceiros, como o caso do Brasil. O PISA exerce grande influência nas políticas educacionais dos países participantes, tanto em âmbito público, como privado, com a possibilidade de promover mudanças, relacionadas às burocracias dos sistemas e à governança.

Em sua segunda parte aborda as avaliações em curso no Brasil, tais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB, administrado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. O SAEB, foi criado nos anos 1990 e, em princípio, tinha como característica, ser uma avaliação amostral que focava aspectos relativos ao ensino, tais como taxas de aprovação, repetência e evasão e dados a respeito da função docente, dentre outros. O SAEB foi iniciado, quando os primeiros movimentos de alinhamento com as políticas neoliberais para a educação foram observados, com aprofundamento da perspectiva avaliativa, em época de ampliação da função do estado como avaliador.

Nos anos 2.000 no Brasil houve uma ampliação do modelo de gestão baseada na obtenção de dados resultantes de sistemas de avaliação, em outras palavras, a elaboração e aplicação de políticas educativas baseadas em evidências (THOMAS; PRING et al, 2007; FERREIRA, 2009). Isso ocorre, não somente a nível nacional, mas também em estados da federação e municípios, que criaram seus sistemas próprios de avaliação, o que, na maioria das vezes, gerava uma redundância de testes, e se tornava muito onerosa para os cofres públicos. O estímulo ao fortalecimento de um amplo sistema de avaliação, se deu em 2007, com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, passando a ser referência para a formulação de políticas voltadas para a Educação Básica.

A temática das avaliações em larga escala e seus efeitos e injunções sobre o currículo escolar será também registrada nesta segunda parte do relatório, considerando principalmente a construção da Base Nacional Comum Curricular - BNCC no Brasil. Esta base vai acentuar embates e *lobbies*, em torno do tema, por interesses de mercado ou por interesses neoconservadores de controle do conhecimento escolar. De um modo ou de outro, a BNCC tem o papel de orientar o sistema de avaliação em larga escala e essa avaliação norteará, por sua vez, as mudanças curriculares em processo.

Em uma terceira parte do relatório será apresentado o Exame Nacional do Ensino Médio

- ENEM, criado em 1998 no Brasil, com o objetivo de realizar avaliação de desempenho dos estudantes concluintes do ensino médio. Este exame era construído a partir de uma estrutura de competências, associadas aos conteúdos disciplinares, que os alunos deveriam ter incorporado ao longo dessa etapa de ensino. Essas competências estavam alinhadas aos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio - PCEM (1999). Ao longo da sua existência este exame sofreu várias modificações assumindo outros papéis, como de certificação do ensino médio, porta de entrada para as universidades públicas e privadas, reconhecimento de estudos realizados no exterior, critério para acesso a bolsas de estudos na educação superior, entre outros objetivos.

A descrição e a análise das avaliações em larga escala no Brasil, bem como das mudanças curriculares, revelam a ascensão de uma política de *accountability*, baseada em testes, índices e escalas de proficiência. Neste relatório o propósito é a descrição e análise de tais fatos, de forma a contribuir ao debate e à deflagração de políticas que venham a promover uma educação ampla e de qualidade social como direito de todos.

1. A OCDE E O PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT - PISA¹

O Brasil mantém relações bilaterais com a OCDE, organização internacional que tem objetivo de promover políticas que possibilitem o desenvolvimento econômico e social e o bem estar das populações dos países que a integram e dos países parceiros. A sua agenda atual abarca áreas variadas, como educação, saúde, emprego, previdência social, economia digital, responsabilidade fiscal, governança pública, dentre outras. A presença do Brasil nas atividades da OCDE vem ocorrendo continuamente, ao longo de diferentes governos, há mais de 20 anos, participando hoje, regularmente, de mais de 20 instâncias da organização, em nível de comitê e em instâncias subordinadas. Vários órgãos públicos brasileiros estão engajados nesses trabalhos, sendo, na área da educação, o órgão interlocutor o INEP. O Brasil é considerado um parceiro estratégico da OCDE (*key partner*) e pactuou com a organização, em 2015, um acordo de cooperação, indicando interesse em aprofundar ainda mais essa parceria. Segundo Villani e Oliveira (2018) no caso do Brasil, os *experts* no PISA são os técnicos do Inep, agência líder do processo de avaliação no país, mas também técnicos de empresas privadas, que contribuem na parte logística do programa.

Pretende-se nesta parte do relatório descrever e analisar a avaliação internacional promovida pela OCDE, da qual o Brasil participa, o *Programme for International Student Assessment* (PISA). Será feita uma descrição deste instrumento de avaliação da educação, seu percurso histórico, apresentados os resultados obtidos pelo Brasil, bem como, analisados os pressupostos de como as avaliações internacionais exercem influência nas políticas educacionais no Brasil.

1.1 - Programme for International Student Assessment (PISA)

O PISA é um programa de avaliação da educação da OCDE, realizado com a finalidade de conhecer, não somente os conhecimentos dos alunos, mas sua compreensão e habilidades em linguagem, matemática e ciências, a sua proficiência nessas áreas, e a capacidade de utilização desses saberes ao longo da vida. Segundo a OCDE os resultados da avaliação PISA revelam a qualidade e a equidade da aprendizagem nos países participantes, oferecendo aos professores a oportunidade de conhecer, não somente as habilidades de seus alunos, mas bons métodos de ensino utilizados em outros países.

- ¹Anexo 1 – Quadro Síntese do PISA.

O PISA avalia estudantes com idade entre 15 anos e 2 meses e 16 anos 3 meses (no momento da aplicação do teste), matriculados em uma instituição educacional, sua aprendizagem por meio da escolarização, em relação aos conhecimentos e habilidades essenciais para a completa participação na sociedade moderna, e se estão preparados para os desafios do mundo atual. É uma avaliação trienal e foca três áreas cognitivas – ciências, leitura e matemática, além da contextualização dos resultados por meio de questionários aplicados aos estudantes, diretores de escolas, professores e pais.

Este exame vem sendo realizado desde os anos noventa e sendo aperfeiçoado, ao longo do tempo. Foi, segundo Pettersson e Molstad (2016), criado em um momento feliz, pois era um período promissor ao consenso neoliberal, que via a educação à serviço da economia. As tabelas e gráficos do PISA são úteis às mudanças nos sistemas da educação, oferecendo sugestões de políticas de rápido convencimento, que caracterizam a governança, entendida no sentido da moderna administração pública. Segundo estes autores, o PISA não é só um exame, pois cria fundamentos sobre como ver e pensar a educação, cria “verdades e fatos”, bem como apregoa e realiza a comparação, uma vez que a OCDE promove reuniões para discutir os seus resultados entre países e publica relatórios globais e por países periodicamente.

A OCDE, como uma entidade internacional e globalizada, exerce um papel, que pode ser caracterizado, segundo a teoria da regulação social, como “regulação transnacional”, ou ainda “empréstimo de políticas”. Neste sentido a OCDE preconiza que a educação dos países deve ser reformulada para permitir a sua competitividade em economia e, neste caso, o PISA pode ser visto como um instrumento da “economia do conhecimento” (CARVALHO, 2011).

De acordo com relatório da OCDE de 2004, o PISA baseia-se em uma estrutura de avaliação que contempla as “*literacias*”, competências e habilidades e que, adquiridas ao longo do tempo, não se restringem ao conhecimento exclusivo dos conteúdos das disciplinas cursadas. Competências de “*Literacia*” em linguagem, matemática e ciências, significam a capacidade de usar o conhecimento em situações diversas, considerados os alunos como *aprendentes* ao longo da vida. A OCDE, pretende por meio do PISA, promover um *benchmarking* e ajudar os países, conhecendo os fatores que impedem o bom desempenho dos alunos, a promover políticas que melhorem os seus sistemas de ensino. O PISA permite também conhecer as condições sócio econômicas e culturais dos alunos, bem como a organização do ensino dos países participantes. A partir das informações geradas sobre cada país dos exames realizados, que a OCDE chama de “evidências científicas”, busca estimular a competitividade econômica e a comparabilidade

entre países, por meio de publicações, rankings, trabalho de assessoramento, visitas técnicas de especialistas, e outros (OCDE, 2004).

No entanto, a comparação entre países é uma questão polêmica, uma vez que as situações de desenvolvimento socioeconômico, as formas de gerência dos serviços de estado, bem como as culturas das nações são muito diversas. As disparidades em termos de interesse dos governos em promover as necessárias mudanças, o tamanho dos territórios, os meios de governança, e a grandeza da população, são fatores que tendem a invalidar os resultados apresentados em forma de rankings, haja visto que as posições ao longo das escalas não se alteram significativamente, com o passar dos anos. E ainda, comparações são representações de pensamento que veem as pessoas e as ações públicas como instrumentos a serviço da economia global, tendo em vista a lucratividade.

Contudo o PISA obteve, ao longo dos anos, uma consagração expressiva no campo educacional, onde vem servindo para legitimar medidas políticas, instigar pesquisas e animar debates públicos. (CARVALHO, 2011). É possível dizer que se trata de um objeto ao qual políticos, profissionais da comunicação social, investigadores, peritos e altos quadros da administração, recorrem com frequência para escrutinar, problematizar ou apontar soluções para o setor da educação.

Em 2018 esteve em sua sétima edição, e trata-se, segundo Carvalho (2011) de um instrumento de regulação, baseado no conhecimento, sendo apresentado pela OCDE (2004), como sinalizador da capacidade de os governos desenvolverem ações que promovam a melhoria das aprendizagens em seus sistemas escolares. Na verdade, são, instrumentos que colocam os decisores políticos, em cada país, em um “espaço *«competitivo-colaborativo mundial»* (CARVALHO, 2011) e servem para a fabricação, circulação e apropriação de tecnologia de conhecimento e política.

1.2 - Influência do PISA na política educacional no Brasil

Algumas reformas educacionais no Brasil, realizadas nos últimos anos, ou em andamento, empregam, em relação aos pressupostos que as orientam, os mesmos argumentos em que se baseia o Programa PISA, e desta forma constata-se a influência do programa nas ações educacionais do MEC.

Um exemplo pode ser dado, a partir da reforma curricular em curso no Brasil, conforme o documento, “Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Educação é a Base”. (MEC, BNCC, 2018)², sendo notória a semelhança entre a forma de descrição das competências e das

habilidades, e a sua codificação do documento citado, às previstas do programa PISA, como se pode ver a seguir:

O conceito de **competência**, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35). (...) O foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (MEC, BNCC, 2018, p. 13).

As evidências científicas, construídas a partir dos bancos de dados fornecidos pelas avaliações externas, são incontestáveis para a OCDE, sendo chamadas de “*dataficação da governança*”. (PETTERSSON e MOLSTAD, 2016). Esta *dataficação* permite um currículo comparativo, quando as políticas são impulsionadas pelo discurso dos especialistas, que oferecem respostas espontâneas, de senso comum, tornando evidente, segundo a OCDE, como a educação é, em um país, em contraposição ao que deveria ser. Desta forma o PISA se torna um instrumento de regulação do conhecimento (CARVALHO, 2011), servindo como um indicador de mudanças a serem feitas, na política educacional.

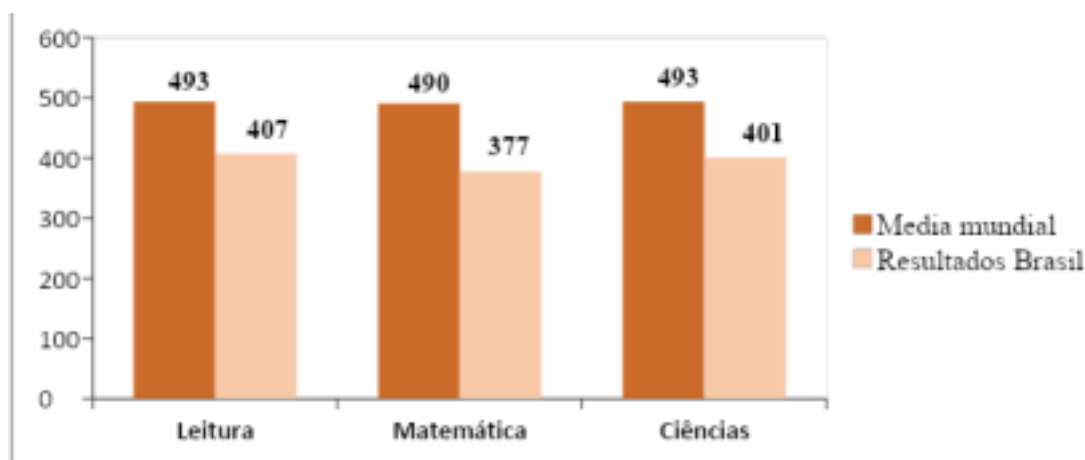
O Brasil é o único país sul-americano que participou de todas as edições do PISA desde sua primeira aplicação, em outubro de 2000. Segundo o documento disponível no site do MEC, intitulado “O Brasil no PISA 2015. Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros”³, este instrumento fornece os principais tipos de resultados: a) Indicadores de um perfil básico de conhecimento e habilidades dos estudantes; b) Indicadores derivados de questionários que mostram como tais habilidades são relacionadas a variáveis demográficas, sociais, econômicas e educacionais; c) Indicadores de tendências que acompanham o desempenho dos estudantes e monitoram os sistemas educacionais ao longo do tempo.

²Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Por meio de questionários distribuídos aos estudantes, pais, diretores de escolas e professores, o PISA também coleta informações sobre o histórico familiar dos alunos, meio socioeconômico, suas oportunidades e seus ambientes de aprendizagem. Os questionários contextuais gerais dos estudantes e da escola são obrigatórios a todos os países participantes.

O Brasil, segundo relatórios, que já foram divulgados no site da OCDE e do INEP, referentes ao penúltimo exame realizado em 2015, entre 70 países participantes, ficou bem abaixo da média da OCDE. A prova foi aplicada no Brasil, abrangendo 23.141 alunos de 841 escolas.

Gráfico 1 - Resultados do Pisa Brasil – 2015



Fonte: INEP/MEC 2018.

Pela análise do INEP/MEC, publicada em seu portal, os números refletem que o trabalho educacional, no país, de inclusão de jovens de 15 anos no sistema escolar ainda é um desafio. Com base nos dados do Censo Escolar de 2015, em torno de 17% desses jovens estava fora da escola. Devido a esse quantitativo, às exclusões e perdas amostrais, a cobertura do PISA de 2015 não correspondeu ao total de jovens brasileiros de 15 anos

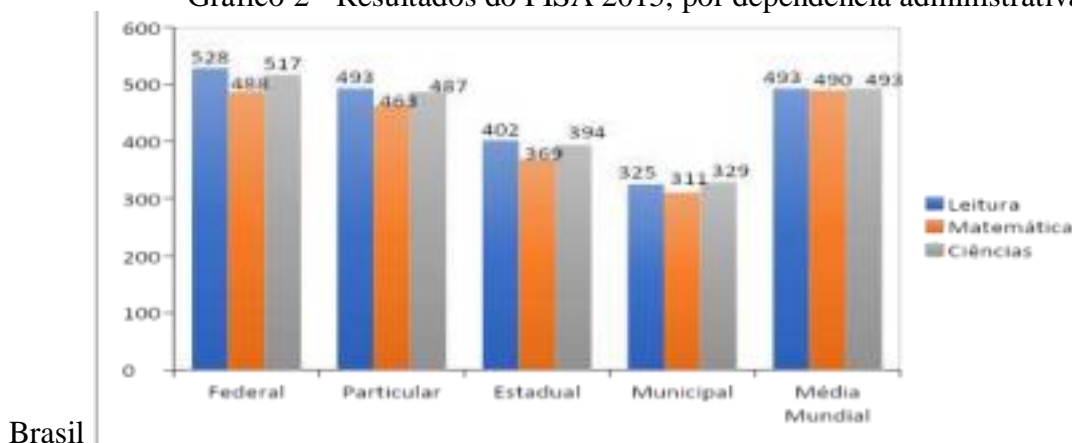
³INEP, 2016, consulta realizada em março 2019.

A considerável defasagem poderia vir a ser um dos fatores a contribuir para o baixo desempenho do país, na avaliação, conforme define o INEP. É preocupante, ainda, o percentual de absenteísmo dos jovens brasileiros., segundo relatório do INEP, citado neste texto. Quase 50% dos avaliados pelo PISA reportaram ter faltado a um dia todo de aula nas duas semanas antecedentes à avaliação. Outro fator preocupante é a repetência dos estudantes no contexto escolar (20% dos participantes) dado frequentemente discutido à luz do PISA (OCDE, 2014), que se apresentam, ainda, como um grande desafio nas unidades federativas brasileiras.

As análises do índice de status econômico, social e cultural (ESCS) revelaram também as disparidades socioeconômicas entre os países, considerados neste relatório e a realidade brasileira. Diferenças regionais e por tipo de escola foram apontadas pela análise dos gradientes socioeconômicos. Espera-se, segundo o relatório do INEP, elevar o debate sobre os resultados do PISA, com vistas à equiparação dos jovens brasileiros, independentemente do seu estrato social, com as habilidades necessárias para alcançar seu pleno potencial na vida social e econômica tal como recomendado pela OCDE.

O INEP apresenta alguns dados sobre o exame, que mostram as diferenças regionais e entre os estados da federação, e por dependência administrativa.

Gráfico 2 - Resultados do PISA 2015, por dependência administrativa no

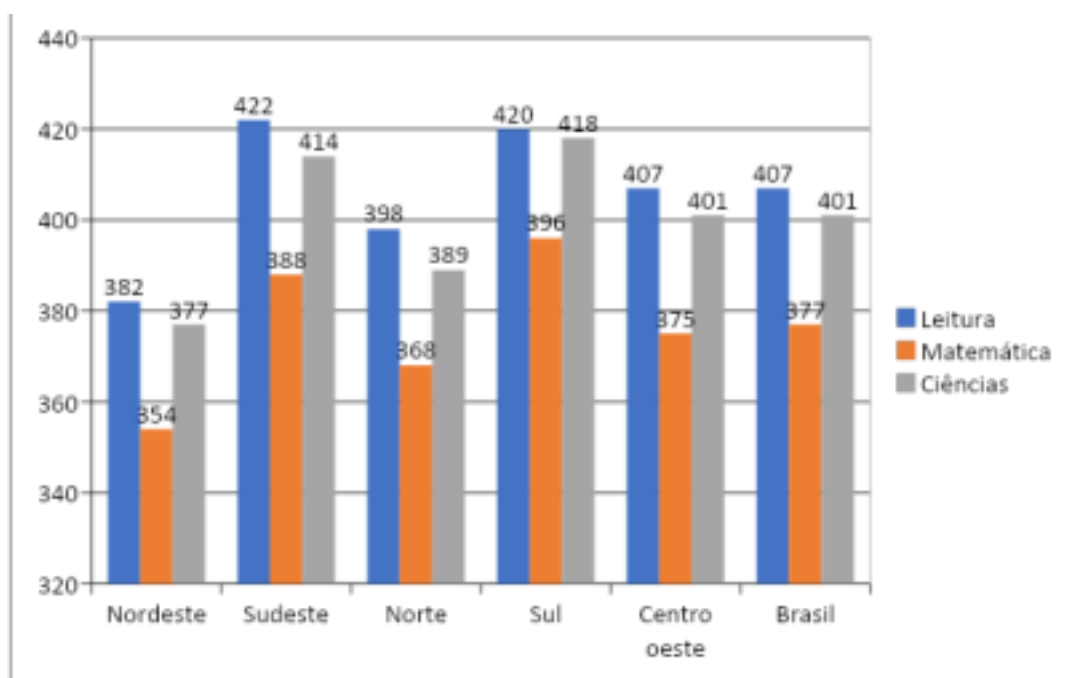


Fonte: Relatório PISA, 2015, INEP.

No Brasil, conforme pode se observar na Tabela 2, ocorre uma disparidade de desempenho entre os resultados obtidos pelos alunos das escolas da rede particular e escolas públicas, excetuando-se a rede federal. De modo geral as escolas particulares têm melhor desempenho, revelando um sensível contraste com os resultados obtidos pelo alunos das escolas públicas dos estados e municípios do país. As escolas da rede federal de ensino se aproximam

em seu desempenho no PISA, dos países mais desenvolvidos, que integram a OCDE e são superiores que as escolas privadas no Brasil. (Relatório MEC/ INEP. O Brasil no PISA 2015. Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes Brasileiros). O Brasil poderia ter uma boa escola pública, desde que o investimento nas redes de ensino públicas fossem equiparados às escolas federais, com mesmo padrão de qualidade e de formação e carreira docente.

Gráfico 3 - Resultados do PISA 2015 no Brasil por região



Fonte: Relatório PISA, 2015, INEP.

1.3 - O PISA e as avaliações externas no Brasil

O PISA é, portanto, um dispositivo utilizado para orientar e controlar a ação dos governos no setor de educação, em seus países, constituindo-se, em nosso caso, em referência para o estabelecimento de metas de desempenho das avaliações nacionais, no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e demais sistemas dos estados. Desta forma, o Plano Nacional de Educação - (PNE), Lei n. 13.005 de 2014, que regulamenta a educação no país, com vigência por 10 anos (2014 a 2024), em sua meta 7, que delineia a qualidade da educação básica no país, propõe as médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação

Básica - IDEB⁴, até 2021, estabelecendo a média 6 para os anos iniciais do Ensino Fundamental, 5,5 para os anos finais e 5,2 para o Ensino Médio. Define também que deve ocorrer a melhoria do desempenho escolar dos alunos da educação básica no programa PISA, e propõe em sua Estratégia 7.11 as projeções numéricas para as médias nacionais a serem obtidas nos próximos

exames PISA, conforme Tabela 1.

Tabela 1

Projeção de Resultados a serem obtidos no PISA

Ano do exame	Resultado esperado
2018	455
2021	473

Fonte: PNE Lei n.13005/2014

Estes valores a alcançar (na coluna resultado esperado) representam um considerável avanço em relação à média geral no exame em 2015, que foi de 438. Considerando os resultados obtidos em 2015, e as poucas ações desenvolvidas, para o alcance da melhoria dos indicadores educacionais, conforme demonstram os relatórios de monitoramento do PNE (Observatório do PNE), torna-se difícil supor que tais médias seriam facilmente alcançadas em 2018 e em 2021.

De acordo com Villani e Oliveira (2018) no que se refere à produção dos dados do PISA, os resultados mostram algumas criticidades em relação às informações coletadas e disseminadas concernentes ao sistema escolar brasileiro. Constata-se que o PISA, como aplicado no Brasil, reflete uma representação parcial da realidade escolar brasileira que se apresenta complexa, muito diversificada e com um nível de desigualdade econômica e cultural forte, não só entre estados, mas também entre municípios de um mesmo estado.

Essas autoras consideram que a relação entre o PISA e o IDEB pode ser estatística, mas é também política, a começar pelo estabelecimento da média seis (6) que o Brasil deve atingir em 2021, no IDEB para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a mesma média dos países desenvolvidos, membros da OCDE (VILLANI e OLIVEIRA 2018).

⁴O IDEB será mais desenvolvido no item 2.2 deste relatório. Para aprofundamento sugere-se consultar Calderano, Barbacovi e Pereira (2013).

O PISA é considerado como modelo de referência (estatística e epistemológica) de qualidade do sistema escolar no Brasil. Essas ações refletem, em certa medida, uma intencionalidade política por parte do INEP de ter um referencial internacionalmente reconhecido como o PISA e de exercer influência sobre os governos e decisores políticos. Ao interferir nas políticas educacionais no Brasil, a OCDE produz uma transformação e uniformização do conceito de qualidade educativa que vai sendo incorporada, e que representa uma situação de poder sobre a política de educação no país. (VILLANI e OLIVEIRA 2018).

O relatório da OCDE (2014) destaca os professores como figuras-chave para a melhoria da educação. No entanto, o professor é visto como eficaz, e bom profissional, quando seus alunos têm bom desempenho nos exames externos, em especial aqueles promovidos pela OCDE, como o PISA. Pergunta-se: qual o conceito de eficácia docente empregado pela OCDE?

De acordo com a OCDE (2014), o professor competente e eficaz é aquele que é capaz de ter uma visão didática, dialógica e que permita a aprendizagem ativa e autônoma de seus alunos, para que tenham bom desempenho no PISA. O professor, como visualizado pela OCDE, deve ser criativo, sensível e autônomo (PETTERSSON e MOLSTAD, 2016). Por ser eficiente faz com que seus alunos executem as ações certas e, como consequência, tenham bons resultados no PISA. O docente precisa adaptar a sua forma de ensinar para ajudar os estudantes de meios sociais desfavorecidos, porque as disparidades de desempenho desaparecem quando o professor, emprega estratégias eficazes de ensino. Seu papel primordial é, portanto, aumentar os níveis de proficiência dos alunos (OCDE 2014)

Essa fabricação da “imagem do professor bem sucedido” é um jogo de linguagem, segundo os Pettersson e Molstad, (2016), para convencer os governos à implantação de políticas que privilegiam a imagem da educação à serviço da economia. E outro agravante, favorece o argumento de que os professores precisam ser avaliados pelo desempenho dos alunos, e isto daria margem às políticas meritocráticas já vivenciadas, e ainda vigentes em alguns estados no Brasil, e em outros países que integram, ou não, a OCDE.

Em 2018 cerca de 13 mil estudantes brasileiros foram avaliados pelo PISA em todo o país. Trata-se da maior avaliação comparada que o Brasil participa. As provas e questionários são aplicados em mais de 80 países com o objetivo de produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes. Os resultados também permitem a comparação da atuação dos estudantes e do ambiente de aprendizagem entre diferentes nações. Segundo informações do INEP, os resultados de 2018 estarão disponíveis em dezembro de 2019.

O PISA caracteriza-se como um instrumento de controle, segundo a teoria da regulação social e se enquadra, como as demais pesquisas em educação da OCDE, em exemplo, de ferramentas gerenciais dos organismos internacionais, para negociar e definir os rumos das políticas a serem definidas em cada país participante.

2. SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - SAEB⁵

A Constituição Federal de 1988 traz a perspectiva da avaliação educacional associada à garantia de um padrão de qualidade e como um dos princípios básicos do ensino (Art. 206). (COELHO, 2008). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996) referenda o papel da avaliação no sentido da melhoria de qualidade do ensino e assegura um processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior (Art. 9º, Inc. 6, Lei 9.394/1996). A LDBEN, segundo Cury (1997), trouxe para a União “a prerrogativa de estabelecer um processo permanente de avaliação do rendimento escolar e das instituições, pondo-se quase como agente externo deste processo, monitorando indicadores de desempenho” (CURY, 1997, p. 105).

As reformas educacionais dos anos 1990 no Brasil, bem como outras reformas sociais, ocorreram a partir da construção de uma nova proposta de regulação estatal para as políticas públicas que buscavam encontrar uma outra relação entre essas políticas e o processo de reestruturação econômica. Foi nesse contexto que se fortaleceram as propostas de se operar mudanças na ação do Estado, que deveriam afastá-lo do papel histórico de produtor de bens e serviços para transformá-lo, sobretudo, em Estado Regulador e Avaliador. Tratava-se, entre outros aspectos, de substituir controles burocráticos por uma nova cultura gerencial, que incorporava a política de avaliação como elemento estratégico da gestão pública. (DUARTE, 2005).

Com base numa lógica gerencialista da educação são integrados ao vocabulário educacional conceitos como eficiência, eficácia, produtividade, indicadores, premiações, competências entre outros. O modelo gerencialista engendra no campo educacional uma série de mecanismos de políticas de responsabilização. (HYPOLITO; IVO, 2013).

⁵Anexo 2 – Quadro Síntese do SAEB.

Nessa perspectiva, a avaliação de políticas e programas públicos ganham um lugar de destaque, como meio para mensurar o desempenho e exercer a prestação de contas à sociedade. A avaliação aparece diretamente ligada ao desempenho, à promoção de maior transparência e à criação de mecanismos de responsabilização (BONAMINO e SOUZA, 2012).

A primeira iniciativa de avaliação nacional de desempenho de estudantes da educação básica, conduzida pelo governo federal, foi o SAEB. A sua origem remonta à demanda do Banco Mundial (BM) referente à necessidade de se desenvolver um sistema de avaliação de impacto do Projeto Nordeste/Segmento Educação, no âmbito do VI Acordo MEC/Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD (1988), como afirmam Bonamino e Franco (BONAMINO e FRANCO, 1999).

A primeira edição do SAEB ocorreu em 1990 e foi realizada com fundos do Banco Mundial – BM, especificamente do projeto “Treinamento Gerencial para Projetos de Educação Básica” (PNUD/Projeto BRA/86/002) (COELHO, 2008). O SAEB foi estruturado para realizar a avaliação de desempenho de estudantes do ensino fundamental e médio e coletar também dados sobre os estudantes, incluídos na amostra seus professores e diretores.

A segunda edição do SAEB ocorreu em 1993 e a partir da terceira edição, 1995, as avaliações passaram a ser realizadas a cada dois anos. O quadro 1 resume os objetivos das quatro primeiras edições do SAEB, bem como o seu público alvo e as disciplinas que eram avaliadas.

Quadro 1 – Síntese das configurações do SAEB nas suas primeiras edições (1990 a 1997)

Ano	Objetivos Gerais	Público Alvo	Disciplinas
1990	Desenvolver e aprofundar a capacidade avaliativa das unidades gestoras do sistema educacional (MEC, secretarias estaduais e órgãos municipais); regionalizar a operacionalização do processo avaliativo, criando nexos e estímulos para o desenvolvimento de infraestrutura de pesquisa e avaliação educacional; propor ma estratégia de articulação dos resultados das pesquisas e avaliações já realizadas ou em vias de implementação. (Brasil/MEC/INEP, s.d., p.3)	Estudantes da 1 ^a , 3 ^a , 5 ^a e 7 ^a séries do Ensino Fundamental das redes públicas de ensino.	Português, Matemática e Ciências
1993	Fornecer elementos para apoiar a formulação, reformulação e monitoramento de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação (Brasil/MEC/INEP, 1995); promover o desenvolvimento e o aperfeiçoamento institucional, organizacional e operacional do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica –SAEB; incrementar, descentralizar e desconcentrar a capacidade técnico metodológica na área de avaliação educacional no Brasil (Brasil/PNUD, 1992).	Estudantes da 1 ^a , 3 ^a , 5 ^a e 7 ^a séries do Ensino Fundamental das redes públicas de ensino.	Português, Matemática e Ciências
1995	Fornecer subsídios para as políticas voltadas para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência da educação no Brasil (Brasil/ MEC/INEP, s.d.; Brasil/MEC/INEP, 1995).	Estudantes da 4 ^a e 8 ^a séries do EF e do 3 ^o ano do Ensino Médio	Língua Portuguesa e Matemática
1997	Gerar e organizar informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação nacional, de forma a permitir o monitoramento das políticas brasileiras (Pestana, 1998).	Estudantes da 4 ^a e 8 ^a série do EF. Estudantes do 3 ^o ano do Ensino Médio	Português, Matemática e Ciências. Português, Matemática, Física, Química e Biologia

Fonte: Quadro elaborado a partir de artigo de Bonamino e Franco (1999).

Nos objetivos gerais do SAEB, organizados no quadro 1, verifica-se, segundo Bonamino e Franco (1999), que na sua primeira edição (1990) tem-se uma formulação mais descentralizada e participativa, que enfatiza o desenvolvimento de uma cultura de avaliação no interior do sistema educacional. Nas demais edições essa formulação vai sendo secundarizada em favor de uma definição mais centralizada no âmbito do MEC. A partir de 1995, ou seja, da 3ª edição, os objetivos passam a enfatizar mais a produção de resultados, que possam monitorar a situação educacional brasileira e subsidiar a formulação de políticas públicas (BONAMINO e FRANCO, 1999).

De acordo com esses autores, as duas primeiras edições do SAEB não possuíam em seu escopo, questionários socioeconômicos e culturais, subestimando o peso desses fatores no desempenho dos estudantes. A ênfase do processo avaliativo, nessas duas primeiras edições, estava colocada em aspectos pedagógicos e intra-escolares, como a formação de professores e diretores, o estilo docente, o tempo dedicado ao ensino e a infraestrutura escolar. Somente a partir da terceira edição do SAEB é que foram incorporados instrumentos contextuais e extraescolares, como: questionários sobre as características socioeconômicas e culturais dos estudantes e sobre seus hábitos de estudo. (BONAMINO e FRANCO, 1999). A partir de 1995 o SAEB passa a ser bianual.

Em 1997, em sua quarta edição, foram introduzidas matrizes curriculares de referência para o SAEB. No plano da concepção dos instrumentos cognitivos, a edição do SAEB de 1997, caracteriza-se pelo afastamento da perspectiva conteudista que fundamentou a elaboração dos testes nas edições anteriores, em favor de um modelo “que passa a associar a aprendizagem de conteúdos à aquisição de habilidades e competências cognitivas, tidas como passíveis de medição pelo tipo de testes aplicados” (FRANCO e BONAMINO, 1999, p. 119). A partir dessa edição, o conjunto dos instrumentos contextuais do SAEB permaneceu relativamente estável até a segunda metade da década de 2000.

A noção de competência, introduzida no SAEB encontra-se no texto da LDBEN/1996 (art 9º, inc. IV) e em outros documentos nacionais da área da educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1999) e as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental (1999) e do Ensino Médio (1999). Nesses documentos as relações entre currículo e avaliação estão associadas à eficiência e a equidade (COELHO, 2008).

A partir de 2005 o SAEB sofre uma reestruturação (Portaria/ MEC n. 931), passando a ser composto por dois subsistemas, a Avaliação Nacional da Educação – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil.

A ANEB é bianual e abarca a rede pública e privada de ensino. Está direcionada para os estudantes do 5º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio regular, tanto em áreas urbanas como rurais. As disciplinas avaliadas são Língua Portuguesa e Matemática. Os dados da ANEB são apresentados por unidades da federação (estados) e por regiões geográficas.

A ANRESC (Prova Brasil) tem como foco os estudantes do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino. Para participar, as escolas necessitam ter no mínimo 30 alunos matriculados nos anos avaliados. Trata-se de uma avaliação censitária bianual. Essa avaliação tem como objetivo produzir diagnósticos em duas áreas de aprendizagem: Língua Portuguesa e Matemática.

Os instrumentos avaliativos da ANEB e ANRESC compreendem os testes cognitivos e questionários contextuais.

A justificativa apresentada pelo MEC para a implementação da Prova Brasil foi a limitação do desenho amostral do SAEB (ANEB) no que se refere às especificidades de municípios e de escolas. E, como restrição, o fato de não induzir os dirigentes públicos estaduais e municipais na formulação de políticas para a melhoria da educação (BONAMINO e SOUZA, 2012). Para estas autoras, a Prova Brasil permite agregar à perspectiva diagnóstica à noção de responsabilização.

Nos anos de 2005 e 2007 a Prova Brasil foi censitária para as escolas urbanas, sendo que no ano de 2007 alterou-se de 30 para 20 o número mínimo de estudantes na série avaliada. Essa alteração teve como objetivo contemplar na amostra 400 municípios que não haviam sido incluídos na primeira edição dessa prova. A edição de 2009 trouxe como novidade a inclusão de escolas rurais que tivessem no mínimo 20 estudantes (BONAMINO e SOUZA, 2012).

Os resultados da Prova Brasil a partir de 2007 passaram a integrar o IDEB, como referência para definição de metas a serem alcançadas gradualmente pelas redes públicas de ensino até o ano de 2021. Este índice também é composto pelos dados do Censo Escolar, no que se refere à aprovação dos estudantes, ou seja, “o princípio básico de tal indicador é o de que a qualidade da educação envolve que o aluno aprenda e passe de ano” (BONAMINO e SOUZA, 2012, p. 379). Os resultados da Prova Brasil passaram a ser amplamente divulgados pela imprensa brasileira, com estabelecimento de rankings, os quais destacavam os melhores e piores resultados.

O IDEB se afirmou então como o principal indicador para medir a qualidade das escolas públicas. O Governo Federal utiliza-se deste índice para traçar as metas educacionais a serem alcançadas pelas escolas das redes públicas e passou também a fazer a devolução desses dados para as escolas.

Em 2009, o MEC/Inep apresentou às escolas a Matriz de Referência da Prova Brasil e a Matriz de Referência do SAEB – Ensino Fundamental e Ensino Médio. E também disponibilizou as provas comentadas realizadas nas edições anteriores. A distribuição da “matriz de conteúdos e habilidades utilizada na elaboração dos testes de língua portuguesa e matemática, introduz perspectivas concretas de interferência mais direta no que as escolas fazem e como fazem” (BONAMINO e SOUZA, 2012, p. 380).

Bonamino e souza (2012, p. 380), apoiadas nas teses de Hanushek (2004); Hanushek; Raymond, (2005), consideram que

a prova Brasil e o uso dos seus resultados para composição do IDEB integram uma política de responsabilização branda, uma vez que se limitam a traçar metas e a divulgar os resultados dos estudantes por escola e rede de ensino sem atrelar prêmios ou sanções a esses resultados, como é característico das políticas de responsabilização sólida. (Grifos das autoras).

Como exemplo de responsabilização sólida as autoras citam sistemas estaduais e municipais de ensino básico que desenvolveram propostas próprias de avaliação, também censitárias e de frequência bianual, voltadas para avaliar os estudantes nas mesmas séries do ensino fundamental e médio, adotados pelo SAEB. Os testes e questionários aplicados nessas avaliações utilizam para elaboração os itens da matriz do SAEB e a da Prova Brasil. Os resultados desses testes têm sido utilizados para implantação de bônus mérito e currículo único nas escolas de rede públicas ou para aplicar sanções. A responsabilização pelos resultados é direcionada aos gestores escolares e aos docentes.

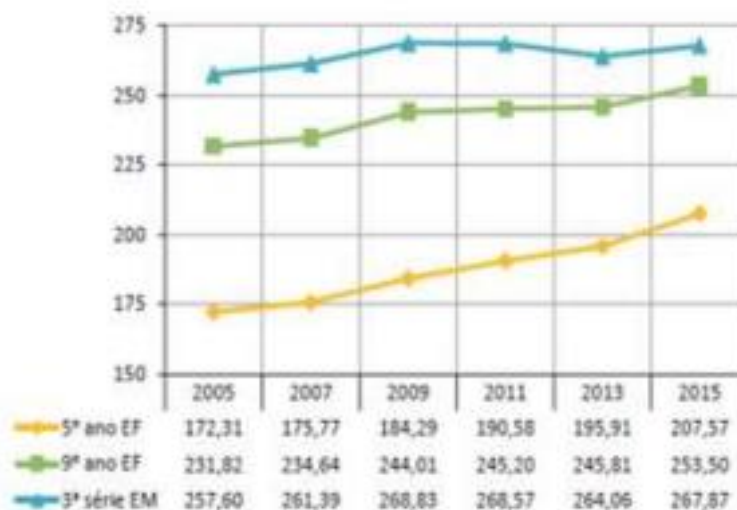
2.1 – Resultados do SAEB (2005 – 2015) - Ensino Médio e Ensino Fundamental

O documento do INEP, publicado em 2018, denominado “Relatório SAEB (ANEB E ANRESC) 2005-2015: panorama da década”, apresenta a evolução das matrizes de referência, desenvolvimento das metodologias e progressão dos instrumentos de coleta e sistematização dos resultados ao longo de uma década.

Esse relatório mostra o aumento das médias em Língua Portuguesa, no 5º ano do ensino fundamental, a média subiu 31 pontos entre 2005 e 2015, ou seja, de 172 pontos para 208. No 9º ano, houve um aumento de 22 pontos no mesmo período, de 232 para 253. Já na 3ª série do ensino médio o aumento foi de 10 pontos, de 258 para 268, aproximando-se do ápice de 269, alcançado em 2009 e em 2011.12 (INEP, 2018).

Gráfico 4

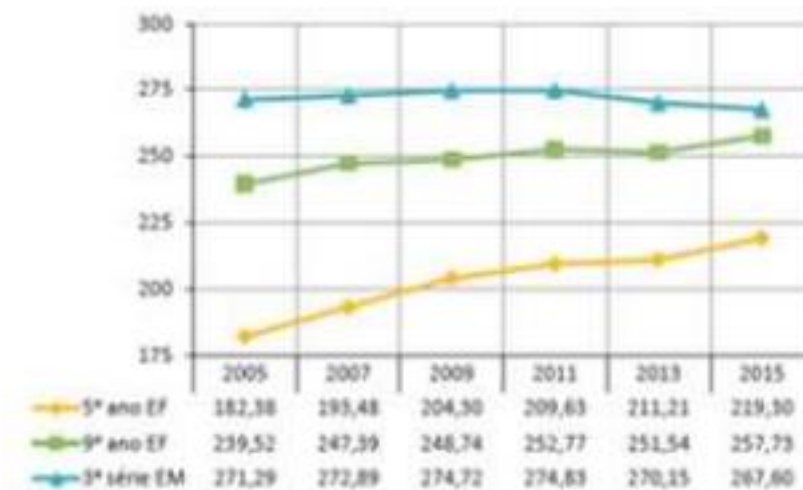
Evolução dos resultados no Saeb: proficiências médias em Língua Portuguesa Brasil (2005 – 2015)



Fonte: Relatório Saeb (Aneb e Anresc) 2005-2015. (2018).

Na área de Matemática a média do 5º ano do ensino fundamental subiu 37 pontos, isto é, de 182 para 219. No 9º ano, o crescimento foi de aproximadamente 18 pontos, de 240 para 257, enquanto no ensino médio houve queda de aproximadamente 4 pontos no período, de 271 para 268, após ápice de 275 em 2009 e 2011. (INEP, 2018).

Gráfico 5
Evolução dos resultados no SAEB: proficiências médias em
Matemática Brasil (2005 – 2015)



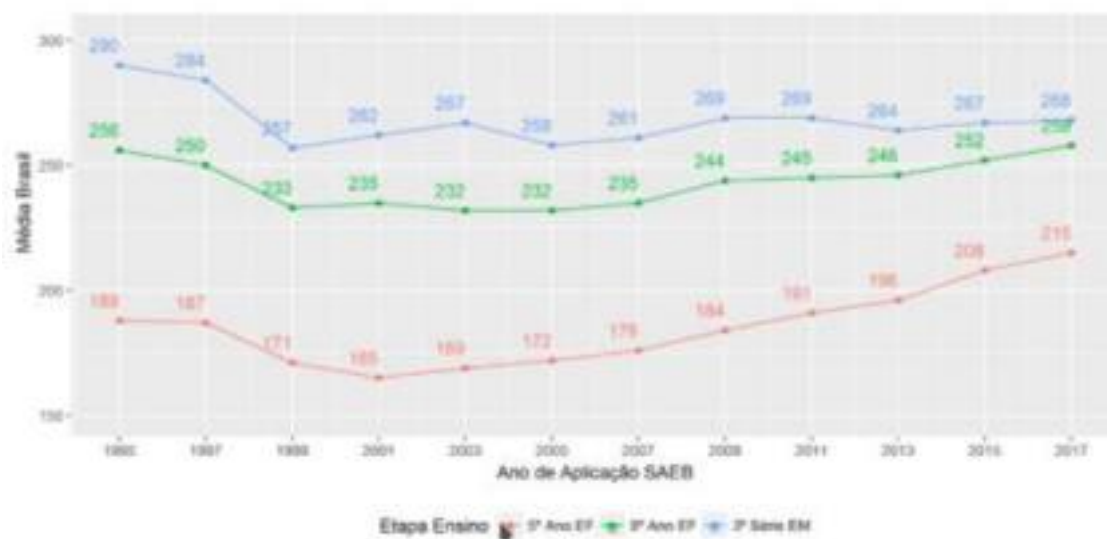
Fonte: Relatório SAEB (ANEBC e ANRESC) - 2005-2015. (2018).

A sistematização dos dados e os gráficos fornecidos pela diretoria de Avaliação da Educação Básica mostram o crescimento da proficiência em matemática nos anos de 2007, 2009 e 2011 e uma queda nos dois últimos exames, 2013 e 2015.

Já no ano de 2017 ocorreu uma elevação das proficiências médias demonstradas pelos estudantes brasileiros em Língua Portuguesa e em Matemática 1995-2017, conforme registra os gráficos 6 e 7.

Gráfico 6

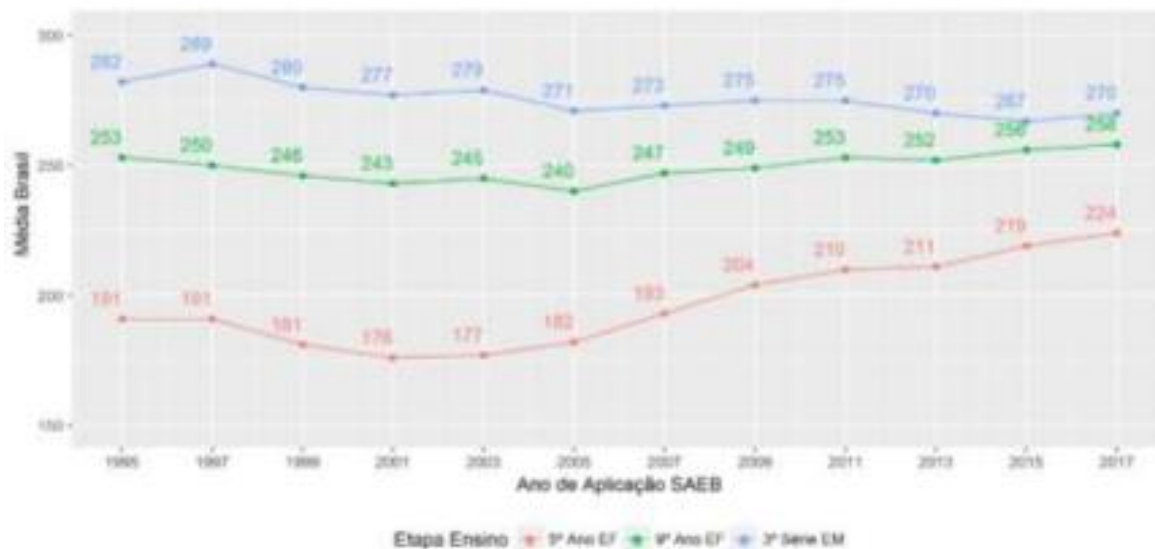
Evolução das proficiências médias demonstradas pelos estudantes brasileiros em Língua Portuguesa 1995-2017



Fonte: “Sistema De Avaliação da Educação Básica SAEB Evidências da Edição 2017” (2018)

Gráfico 7

Evolução das proficiências médias demonstradas pelos estudantes brasileiros em Matemática 1995-2017



Fonte: “Sistema De Avaliação da Educação Básica SAEB Evidências da Edição 2017” (2018)

2.2 – Resultados do SAEB em 2017 para o Ensino Médio

Segundo o documento “Sistema de Avaliação da Educação Básica SAEB - Evidências da Edição 2017”, de agosto de 2018, apenas cerca de 1,6% dos estudantes de Ensino Médio regular do país, que participaram do SAEB, apresentaram aprendizagem adequada (níveis 7 e 8).

Em Língua Portuguesa (Figura 1), 12 estados apresentaram resultados inferiores a 2015: Amazonas, Amapá, Bahia, Distrito Federal, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Pará, Pernambuco, Rio de Janeiro, Roraima, Santa Catarina e São Paulo (Figura 1), nessa etapa da educação básica.

Figura 1
Proficiências médias por Estado – Língua Portuguesa



Fonte: Sistema De Avaliação da Educação Básica SAEB - Evidências da Edição 2017. (2018).

Do ponto de vista das diferenças de aprendizagem entre estudantes de nível socioeconômico mais baixo e mais alto, o Estado de Pernambuco é o que apresenta a menor diferença, ao passo que o Distrito Federal apresenta a maior diferença de aprendizagem no ensino médio.

Em Língua Portuguesa, apenas 11 Estados apresentaram desempenho dos seus estudantes acima da média nacional. Por ordem de maior desempenho, são eles: Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Distrito Federal, Goiás, Minas Gerais, Santa Catarina, Paraná, Rio de Janeiro, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Pernambuco.

Em relação aos ganhos de aprendizagem entre 2015 e 2017, apenas 12 Estados agregaram mais pontos do que a média nacional em Língua Portuguesa, para o ensino médio. Por ordem de maior ganho de aprendizagem: Ceará, Sergipe, Minas Gerais, Goiás, Tocantins, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Alagoas, Maranhão, Acre, Piauí, Rio Grande do Norte.

Os estados do Espírito Santo, de Goiás e do Rio Grande do Sul não apenas demonstraram níveis médios de aprendizagem maiores do que a média nacional, como também apresentaram ganhos de aprendizagem maiores que a média do Brasil entre 2015 e 2017.

Em Matemática (Figura 2), apenas cerca de 4,5% dos estudantes de ensino médio do país que participaram do SAEB apresentaram aprendizagem adequada (níveis 7 a 10). Neste componente desta etapa, não apenas o Brasil apresentou pouca evolução em relação à última edição do SAEB, como apresenta elevada desigualdade na aprendizagem entre estados. Por exemplo, a diferença entre o Maranhão e Espírito Santos é de 43 pontos, o que representa uma diferença de quase dois níveis de proficiência. Do ponto de vista das diferenças de aprendizagem entre estudantes de Nível Socioeconômico mais baixo e mais alto, o Estado de Pernambuco é o que apresenta a menor diferença, ao passo que o Distrito Federal apresenta a maior diferença de aprendizagem. O desempenho médio das escolas de menor nível socioeconômico do Espírito Santo é semelhante ao desempenho médio das escolas com melhor nível socioeconômico no Amapá. Apenas 12 Estados apresentaram desempenho dos seus estudantes acima da média nacional.

Por ordem de melhor desempenho em Matemática dos estudantes no ensino médio, encontram-se as seguintes redes estaduais de educação: Espírito Santo, Distrito Federal, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Paraná, Goiás, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul, São Paulo, Rondônia e Pernambuco. Em relação aos ganhos de aprendizagem entre 2015 e 2017, são 15 os estados que agregaram mais pontos do que a média nacional. Por ordem de maior ganho de aprendizagem: Sergipe, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Tocantins, Goiás, Ceará, Distrito Federal, Rondônia, Paraná, Acre, Piauí, Santa Catarina, Alagoas e Pernambuco.

Os estados do Distrito Federal, do Espírito Santo, de Goiás, de Minas Gerais, do Paraná, do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina, de Pernambuco, de Rondônia não só demonstraram níveis médios de aprendizagem maiores do que a média nacional, no ensino médio) como também apresentaram ganhos de aprendizagem maiores que a média do Brasil entre 2015 e 2017.

Figura 2
Proficiências médias por Estado – Matemática



Fonte: “Sistema De Avaliação da Educação Básica SAEB Evidências da Edição 2017” (2018)

O documento conclui que:

Após 12 anos de escolaridade, cerca de 70% dos estudantes terminam a Educação Básica sem conseguir ler e entender um texto simples e sem conhecimentos mínimos de matemática. No Ensino Médio, entretanto, a situação nacional encontra-se praticamente estagnada desde 2009. Os estudantes brasileiros apresentaram Nível 2 de Proficiência média em ambas as áreas de conhecimento avaliadas. As evidências demonstram que o Ensino Médio tem agregado muito pouco ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes brasileiros, em média. A baixa qualidade, em média, do Ensino Médio brasileiro prejudica a formação dos estudantes para o mundo do trabalho e, conseqüentemente, atrasa o desenvolvimento social e econômico do Brasil (p.68-69).

A edição de 2019 será a maior da história e a previsão, segundo o Inep, é de que haja a participação de mais de 7 milhões de estudantes. As diretrizes para realização do SAEB 2019 foram apresentadas pela Portaria nº 271/2019. Serão avaliadas todas as escolas públicas, e uma amostra de escolas privadas, que oferecem o 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, e a 3ª e 4ª série do Ensino Médio. O SAEB é aplicado em escolas da zona urbana e rural que tenham pelo menos dez estudantes matriculados nas etapas avaliadas.

2.3- SAEB, IDEB e Currículo

O IDEB permite diagnosticar, monitorar e nortear o sistema educativo brasileiro, pois a partir dessas informações é possível detectar a evolução do desempenho e dos rendimentos, assim como identificar a performance das escolas, uma vez que esse monitoramento ajuda nas ações políticas mais focalizadas, especialmente em escolas com baixo desempenho.

São apenas dois indicadores, o primeiro focaliza o desempenho e outro é centrado no rendimento dos estudantes. O indicador de desempenho de uma escola “é definido, para o cálculo, como a média das proficiências em leitura e matemática, obtidas pelos seus alunos na prova Brasil” (SOARES; PEREIRA XAVIER, 2013, p.906). Já o indicador de rendimento busca sintetizar a experiência de aprovação dos alunos de uma escola ou sistema de ensino. Ao fim de um ano letivo, cada aluno matriculado, que não foi formalmente transferido ou faleceu, é colocado em uma das três categorias: aprovados, reprovados ou abandono (SOARES; PEREIRA XAVIER, 2013). “A soma das taxas de aprovação, reprovação e abandono são de 100%. Portanto, se a taxa de abandono é alta, tanto a taxa de aprovação quanto a de reprovação podem ser baixas, ao mesmo tempo” (SOARES; PEREIRA XAVIER, 2013, p. 910).

O valor de referência escolhido pelo INEP foi o 6 de uma escala de 0 a 10, buscando acompanhar as orientações da OCDE. No entanto, segundo Soares e Pereira Xavier (2013), este deveria ser o valor que o IDEB se os alunos brasileiros estivessem todos no nível 3 do PISA e o indicador de rendimento fosse fixado em 0,96. A leitura que se faz é que o IDEB igual a 6 significa uma escola de "primeiro mundo". Todavia, isso só seria correto se o currículo brasileiro, cujo aprendizado é verificado pela Prova Brasil, fosse equivalente ao currículo dos países da OCDE, o que não ocorre atualmente. (SOARES; PEREIRA XAVIER, 2013).

Os indicadores que possuem a intenção de monitorar, avaliar e trazer dados e informações baseadas nas proficiências de leitura e matemática, adicionados com as médias de aprovação e abandono escolar são utilizados na promoção de políticas públicas focalizadas.

Ou seja, a melhoria do sistema educativo está também influenciada por uma “métrica de primeiro mundo”, isto é, as matrizes avaliativas de exames internacionais (SOARES e PEREIRA XAVIER, 2013).

Os processos de avaliação em larga escala externo e interno produzem dispositivos de regulação que conduzem as práticas pedagógicas no cotidiano das escolas, ou seja, a centralidade dos currículos escolares são redirecionados para gravitar em torno dos indicadores do IDEB e SAEB; as formações continuadas de professores, a produção de pacotes e apostilas pedagógicas, padronizações dos exames e realização de testes preparatórios, isto é, cada

unidade da federação passa a trabalhar para atingir os índices do IDEB.

No que se refere às políticas curriculares, Hypolito e Ivo (2013), com base em Leite e Vieira (2011, p. 5), afirmam

(...) que “os exames e os sistemas de avaliação funcionam como reguladores das práticas curriculares e das decisões pedagógicas das escolas”, muito embora se tenha um discurso de que o currículo não seja prescritivo, visto que não temos um currículo nacional, mas tão somente parâmetros e referenciais curriculares, as avaliações padronizadas assumem o caráter de prescrição curricular. Mons (2009, p. 107), observa que as avaliações padronizadas definem e impõem claramente os conteúdos de ensino entendidos como prioritários. (HYPOLITO; IVO, 2013, p.382).

As práticas pedagógicas têm sido direcionadas para busca de melhores resultados nos exames e conseqüentemente melhores classificações no ranking das escolas. Nesta lógica, os currículos vão se moldando às matrizes de avaliação do IDEB e do SAEB. Nessa perspectiva, as disciplinas relativas à leitura e escrita e a matemática passam a ter maior prestígio, maior carga horária e os estudantes, que não têm o rendimento esperado, são submetidos a aulas de reforço, entre outras estratégias, para não prejudicar o rendimento da escola. A reconfiguração curricular tem provocado a disjunção e hierarquização do conhecimento, uma vez, que há quebra das conexões inerentes entre as mais diversas áreas, como história, geografia, sociologia, filosofia, artes, dentre outras. (HYPOLITO; IVO, 2013).

Desconsidera-se ou marginaliza-se, ainda, outros elementos formativos que estão presentes no cotidiano escolar, ou seja, os conhecimentos acerca do contexto da comunidade e do lugar onde a escola está inserida e as experiências educativas advindas de outros espaços. Os estudantes são tratados como sujeitos iguais, com as mesmas condições de aprendizagem, negando suas individualidades e os diferentes contextos escolares. (HYPOLITO; IVO, 2013).

A responsabilização criada pelos resultados das avaliações fomenta um ambiente de competição entre os professores, assim como a valorização das disciplinas avaliadas em detrimento de toda a matriz curricular. Em virtude dessa valorização o conhecimento curricular interdisciplinar é relegado, pois o conhecimento torna-se muito mais disciplinar, centralizado e hierárquico.

3 – EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO - ENEM⁶

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi instituído pela Portaria n.º 438/1998 (MEC/INEP), como uma ação integrada à política nacional de avaliação da educação básica, no final do primeiro Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 1998). O ENEM surgiu, portanto, em um contexto de reforma da educação brasileira.

Segundo os documentos oficiais, este exame tem como função avaliar o rendimento dos participantes, por meio da aquisição de conteúdos, competências e habilidades desenvolvidas ao longo da Educação Básica (BRASIL, 1998). O foco nas competências e habilidade conduz às relações entre a organização curricular e os processos de avaliação. “As competências se inserem em uma perspectiva curricular instrumental que tende a limitar o conhecimento ao saber fazer e ao desempenho” (Lopes e Lopez, 2010, p. 100).

De acordo com o Art. 1, da portaria acima citada, são objetivos do ENEM:

- I – Conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II – Criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
- III – Fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
- IV – Constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós médio (BRASIL, 1998)

A participação no exame é voluntária, ou seja, é o estudante que decide sobre a conveniência da sua participação. Nesse sentido, segundo Souza, “seus resultados não podem ser tomados para se afirmar sobre a qualidade (ou falta dela) no ensino médio; estes não são representativos do conjunto dos concluintes dessa etapa de ensino, pois não se tem controle da adesão ao exame”. (SOUSA, 2011, p. 102). Para convencer os estudantes a participar do ENEM, na sua primeira edição, O INEP criou o slogan “seu futuro passa por aqui” (Brasil, 1999), buscava-se com isso repassar a ideia de que este exame poderia mostrar as áreas que os estudantes deveriam se aprofundar para ter sucesso pessoal e profissional. Para Souza (2011), buscava-se atribuir ao estudante a responsabilidade pelas competências ou incompetências que o exame viesse verificar. Em nenhum momento se levou em consideração as condições e ações dos sistemas de ensino e as condições socioeconômicas dos estudantes.

⁶Anexo 3 – Quadro Síntese do ENEM.

Em 2009 foi apresentada pelo MEC uma nova proposta para reformulação do ENEM (Portaria INEP nº 109/2009) e o seu uso como forma de seleção unificada nos processos seletivos dos Institutos Federais de Ensino Superior (IFES). O novo ENEM passou a ser composto por testes de rendimento em quatro áreas do conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias (incluindo redação); ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e matemática e suas tecnologias.

A partir da Portaria INEP nº 109/2009, o ENEM passou a ter como objetivos; democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior; possibilitar a mobilidade acadêmica; induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio; promover a certificação de jovens com mais de 18 anos, sendo mantida a perspectiva inicial de ser uma referência para autoavaliação e de ser um instrumento complementar de processos seletivos para o mundo do trabalho. As instituições de educação superior poderiam optar por aderir ao novo ENEM ou como fase única para seleção de estudantes, ou como a primeira fase do processo seletivo; ou combinar o ENEM e o vestibular realizado pela própria instituição; ou como fase única, para as vagas remanescentes do vestibular (MEC/INEP, 2009).

Em 2014 o MEC/INEP apresentou um relatório pedagógico que apresentava dados, informações e análises sobre as edições de 2009 e 2010 do ENEM. Este relatório foi elaborado com os seguintes objetivos: contribuir para a atuação dos profissionais, para as reflexões sobre didática e currículo em curso no país e, conseqüentemente, para as pesquisas e as políticas de educação para o Ensino Médio. (BRASIL, 2014). Cabe ressaltar que em 2009 houve uma extensa reformulação do exame, o MEC junto ao INEP publicou esse relatório para medir a efetividade da avaliação após as mudanças sofridas. Esse é o único relatório pedagógico disponibilizado sobre o ENEM.

A edição do ENEM de 2010 passou a contar com novas finalidades. A primeira delas se refere ao Sistema de Seleção Unificada (SISU)⁷, aprovado mediante a Portaria nº 2, de janeiro de 2010 e a segunda a exigência do ENEM para acesso ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). O discurso oficial para justificar a unificação do ENEM ao SISU pauta-se na democratização do acesso aos cursos de ensino superior no país, essencialmente para os estudantes em contexto de classe menos favorecida e estudante de escola pública. No entanto, de acordo com estudo de Lourenço (2016), o ENEM ao preconizar a característica seletiva e classificatória, acaba por reforçar a meritocracia.

Segundo este autor, frente à desigualdade de oportunidades existentes no país, o ENEM não consegue alterar a lógica que estava presente nos tradicionais vestibulares, como processo

de entrada nas universidades (LOURENÇO, 2016, p. 20).

A análise de Sousa (2011) também vai nessa mesma direção, conforme transcrito abaixo”

Quanto à democratização do acesso, não há evidências de que será alterado o perfil dos ingressantes no ensino superior. Os estudos sobre perfil de ingressantes nas IES têm indicado que o nível socioeconômico dos vestibulandos têm muita influência nas suas possibilidades de ingresso na universidade pública, pois, usualmente, é uma variável que viabiliza a frequência a uma escola básica de melhor qualidade, além de maior acesso aos bens culturais disponíveis na sociedade. A proposta apresentada pelo MEC não altera essa realidade, pois apesar de facilitar a participação de jovens em processos seletivos de instituições de todo o País, não viabiliza maior chance de ingresso no ensino superior público, pois não incide no perfil dos vestibulandos.

(SOUSA, 2012, p. 103, apud SOUSA e ALAVARSE, 2009).

De 2012 a 2017 foram publicadas pelo MEC seis outras portarias que regulamentam o ENEM. Estas portarias dispõem sobre como deve acontecer a certificação no nível de conclusão do ensino médio, apresentam o que os estudantes podem fazer com o resultado obtido no exame, afirmam que cabe ao INEP planejar e implementar o exame, bem como promover a sua avaliação contínua, aponta a periodicidade que irá ocorrer o ENEM, dentre outros aspectos. (BRASIL, 2012, 2014, 2015 e 2017)

A matriz de referência do ENEM, datada de 2012, traz cinco eixos cognitivos, que são: dominar linguagens (DL); compreender fenômenos (CF); enfrentar situações-problema (SP); construir argumentação (CA) e elaborar propostas (EP), esses são comuns a todas as áreas de conhecimento, bem como as competências por área, além de objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência também divididos por área.

- ⁷O SISU é uma ferramenta online que cruza os dados das vagas nas instituições de ensino com as notas dos alunos no Enem, é possível, por meio de apenas uma inscrição, pleitear vagas em instituições públicas de todo o país.

Cabe registrar que desde 2009 foi regulamentada⁸a divulgação do desempenho acadêmico dos estudantes que prestaram o ENEM, por meio da média global obtida por cada escola. A mídia passou a alardear estes resultados, estabelecer *rankings* e apontar os melhores e piores resultados. A qualidade educacional de cada instituição passou a ser associada à média escolar alcançada no ENEM, bem como à quantidade de estudantes aprovados nas instituições superiores e ingressantes nas instituições de educação superior por meio do SISU.

O que passou a ser privilegiado foi uma dinâmica de performatividade, responsável por legitimar, socialmente, a qualidade do trabalho educativo das escolas, a partir dos resultados institucionais e individuais de seus estudantes. A discussão sobre as provas do ENEM só encontra espaço na mídia visando ações preparatórias para os exames. É como se em uma avaliação não coubesse questionar o instrumento que gera o resultado obtido (LOPES e LÓPEZ, 2010).

Interessante observar que as escolas públicas federais, que regra geral não se preparam para o ENEM e, portanto, não focam seu currículo para este objetivo, são as escolas com melhor desempenho, no PISA, competindo com as melhores avaliações dos países desenvolvidos, conforme dados já mencionados no início deste texto. Todavia, com a ênfase dada pela mídia, os resultados do exame têm servido de troféu para as escolas bem colocadas (em geral, particulares) e desqualificação daquelas mal colocadas (em geral, do sistema público não federal), promovendo a competitividade e deixando de lado contribuições pedagógicas, que poderiam ser reveladas por meio dos resultados. Na corrida por uma colocação melhor, as escolas, especialmente as particulares, têm modelado seus currículos às matrizes de referência do Enem, a partir das competências e habilidades que o exame adota como parâmetro. (JESUS, et al, 2018).

De acordo com Oliveira (2016), as implicações do ENEM para o ensino médio se dão essencialmente na orientação de sua estrutura curricular para o atendimento dos conhecimentos exigidos na prova. Para a autora, “isto é algo preocupante, pois esta etapa de ensino passa a existir em função de preparar os estudantes para aquilo que se valoriza como porta de entrada para a educação superior” (OLIVEIRA, 2016, p. 197).

⁸Portarias MEC nº 462/2009 e INEP nº 109/2009.

Sobre essa questão, Sousa (2003) já sinalizava que a estrutura de avaliação pautada nos resultados e na classificação, tende a fomentar uma “lógica e dinâmica organizacional nos sistemas de ensino” que se expressa no interior das escolas na sua gestão, bem como na sua estrutura curricular. Para ela, no que concerne a esse último, as avaliações nos moldes mencionados, tendem a modificá-lo de acordo com suas matrizes, delimitando, por vezes, o “conhecimento que “tem valor”, sendo este “conhecimento entendido como o conjunto de informações a serem assimiladas pelos alunos e passíveis de testagem” (SOUSA, 2003, p.187-188)

Em 2018, o foco do debate passou a ser a reconfiguração do ensino médio, de modo a adequar-se à Lei nº. 13.415/2017, que instituiu a reforma dessa etapa da educação no Brasil. Esta lei previu a ampliação progressiva da carga horária do ensino médio para 1.400 horas/ano, com a implementação da educação integral. No entanto, diminuiu a carga horária da formação geral dos estudantes para 1.800 horas, a serem desenvolvidas de acordo com a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – BNCCEM, aprovada em 17 de dezembro de 2018.

Implantou ainda, o currículo flexível, por meio da oferta de cinco itinerários formativos: linguagem e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; formação técnica e profissional. Estes itinerários serão implantados nas escolas, de acordo com suas condições de infraestrutura e disponibilidade orçamentária, podendo ser ofertado somente um deles. Somente as disciplinas de português e matemática são obrigatórias nos 3 anos de curso. Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia perdem o caráter de disciplina e devem ser incluídas no currículo como práticas ou estudos, mas não por todo o percurso, ou seja, podem ocorrer em um único módulo (BRASIL, 2017).

Qualquer um dos itinerários formativos cursados pelos estudantes os habilita à continuidade de estudos no Ensino Superior. No entanto, a fragmentação desses itinerários reduz muito, quando não inviabiliza, as possibilidades de sucesso em processos seletivos, considerando a possibilidade de cursar uma área específica e a diminuição da carga horária da formação geral (KUENZER, 2017). Tem-se a hipótese que o itinerário da formação profissional será o mais ofertado pelas escolas públicas, considerando que a Lei nº. 13.415/2017, prevê a parceria público e privado, para a oferta dos cursos profissionalizantes, podendo para isso utilizar recursos do FUNDEB. Além da precariedade das escolas públicas de ensino médio tanto nas condições físicas, materiais e de infraestrutura, como nas condições

de trabalho. Estudo realizado pelo Tribunal de Contas da União em 2014, mostrava que

faltavam cerca de 32.000 professores para essa etapa do ensino médio.

O novo formato curricular para o Ensino Médio aprimora o esvaziamento dos conteúdos de formação e direciona parcela dos jovens que se encontra na escola pública, a percursos que provavelmente não lhe permitirão nem o acesso ao mercado de trabalho formal, tampouco o prosseguimento de seus estudos em universidades públicas (PINTO, 2018).

O histórico do Ensino Médio mostra que essa etapa da educação no Brasil, desde a sua origem é dual, ou apresenta uma formação para o mundo do trabalho ou para o prosseguimento dos estudos na educação superior. Esta dualidade vai estar presente na ordem legal em diferentes épocas históricas, em um ir e vir, no entanto, mesmo quando a legislação não a impõe, a dualidade se coloca considerando a enorme desigualdade social existente no país, ou seja, ela se apresenta como uma condição de classe social. Alguns têm condições de dar prosseguimento aos estudos, enquanto outros são obrigados a abandonar o ensino médio por necessidade de trabalho, ou por não verem sentido na sua continuidade, como ascensão social. Temos cerca de 1,5 milhões de estudantes entre 15 e 17 anos fora da escola, apesar de a educação dessa faixa etária ser obrigatória no Brasil. Somente 15% dos adultos brasileiros possuem educação superior.

Mudanças na estrutura do ENEM foram anunciadas pela secretária executiva do MEC - Maria Helena Guimarães de Castro - em maio de 2018, à equipe da revista Nova Escola. Segundo anunciado por ela, o exame será reformulado até o ano de 2020, sendo seu conteúdo adaptado ao novo modelo de ensino médio instituído pela Lei nº 13.415/2017. “Uma parte do exame será dedicada aos conteúdos que compõem o núcleo comum da BNCCEM e outra à parte flexível, abordando tanto o itinerário de formação profissional quanto os formativos”. Parece que o processo de flexibilização chegará também no ENEM. O prazo que as redes públicas e escolas privadas têm para a implantação da BNCCEM é dezembro de 2020; é provável, portanto, que uma alteração mais significativa do ENEM deva ser introduzida na edição de 2021. Desde sua implementação, o ENEM vem sendo estudado por especialistas⁹ de diversas áreas da educação.

⁹Andriola (2011); Bonamino e Sousa (2012); Jesus, Teles e Andrade (2018); Lopes e Lopez (2010); Oliveira (2016); Silva (2015); Sousa (2011).

Em síntese, as críticas ao exame recaem, principalmente, pela ingerência que causa na organização curricular e no trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas; o uso que a mídia tem feito dos resultados, causando uma disputa entre as escolas por uma melhor classificação; a constituição de uma cultura de performatividade; a redução do currículo e do conhecimento a dimensões instrumentais e pragmáticas, postas pelas competências e habilidades; a busca de eficiência do “indivíduo autorregulado, supostamente capaz de vir a se traduzir em uma eficiência do sistema” (LOPES E LOPEZ, 2010, p. 106).

Para finalizar, pode-se afirmar que os resultados do ENEM não podem ser considerados como uma avaliação do ensino Médio, diferentemente do SAEB, que produz um indicador de desempenho de estudantes dessa etapa da educação básica, nas disciplinas de português e matemática, que podem ser úteis, para a avaliação do ensino médio, mas devem ser agregados a outros indicadores.

REFERÊNCIAS

- ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas de Educação** [online]. 2011, vol.19, n.70.
- APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- BONAMINO, Alícia e FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Caderno de Pesquisa**. [online]. 1999, n.108, pp.101-132.
- BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra M. Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 2. ed. – Brasília. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.
- BRASIL. Lei nº 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acessado em: 31. Jul. 2019.
- BRASIL. MEC. INEP. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Educação é a Base**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf
- BRASIL. MEC. INEP. **A Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem** (Teaching and Learning International Survey TALIS), 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/pesquisa-talis>
- BRASIL. MEC. INEP. **Brasil no PISA 2015**. Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf
- BRASIL. MEC. INEP. **Relatório Pedagógico ENEM 2009-2010: Um ensaio para a vida**. – Brasília. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – 2014. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/493832
- BRASIL. MEC. INEP. **Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005-2015: panorama da década**. – Brasília :Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1473828
- BRASIL. **Portaria MEC Nº 438, de 28 de maio de 1998**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Brasília, 1998.

BRASIL. **Portaria Nº 179, de 28 de abril de 2014.** Dispõe sobre o processo de certificação, as competências das Instituições Certificadoras e do INEP e os requisitos necessários à obtenção de certificado de conclusão do Ensino Médio e declaração parcial de proficiência com a utilização dos resultados de desempenho obtidos no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Brasília. 2014

BRASIL. **Portaria nº 533, de 30 de outubro de 2014.** Estabelece os procedimentos e critérios para a divulgação dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2013 por Escola. Brasília. 2014

BRASIL. **Portaria nº 267, de 19 de junho de 2015.** Estabelece os procedimentos e critérios para a divulgação dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2014 por Escola. Brasília. 2015

BRASIL. **Portaria nº 468, de 3 de abril de 2017.** Dispõe sobre a realização do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, e dá outras providências. Brasília. 2017

BRASIL. **Portaria normativa nº 10, de 23 de maio de 2012.** Dispõe sobre certificação de conclusão do ensino médio ou declaração de proficiência com base no Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM. Brasília. 2012.

BRASIL. INEP. **Portaria n. 271, de 22 de março de 2019.** Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019.

BRASIL. INEP. MEC. **Sistema De Avaliação da Educação Básica SAEB: evidências da Edição 2017.** Brasília, agosto/2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=94161-saeb-2017-versao-ministro-revfinal&category_slug=agosto-2018-pdf&Itemid=30192

CALDERANO, Maria da Assunção et all. **O que o IDEB não conta? Processos e resultados alcançados pela escola básica.** Juiz de Fora. Editora UFJF, 2013, 224 p.

CARVALHO, L. M. (coord.) O espelho do perito. Inquéritos internacionais, conhecimento e política na educação - O caso do PISA. **Fundação Manoel Leão V. N. de Gaia**, 2011.

CLARKE, John and NEWMAN, Janet. **The managerial state: Power, politics and ideology in the remaking of social welfare.** London, UK: Sage. 1997.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de educação básica no Brasil: Aprendizagens e Desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil et all. **Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional da Educação.** 1ª ed. São Paulo. Editora do Brasil, 1997, 320 p.

DUARTE, Adriana M. C. O processo de reestruturação capitalista, a “modernização” do Estado brasileiro e as políticas educacionais dos anos 90. **Cadernos de Educação**, Pelotas/RS, UFPel, n. 25, p. 279 – 302, 2005.

FERREIRA, Márcia dos Santos. A utilização do conhecimento científico: uma discussão sobre as pesquisas educacionais e a formulação de políticas. **Práxis Educativa**, v.4, v.2, p.123-130, jul.-dez. 2009.

HANUSHEK, Eric. A. e RAYMOND, Margaret E. Does school accountability to improved student performance? **Journal of Policy Analysis and Management**. Vol. 24, p. 297-332, mar./2005.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; IVO, Andressa Aita. Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.11 v.02 ago.2013, ISSN: 1809-3876.

HYPOLITO, Álvaro M., VIEIRA, Jarbas S. e LEITE, Maria Cecília L. Currículo, Gestão e Trabalho Docente. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.8 n.2, p. 1-16, Ago 2012.

JESUS, Jairton Mendonça; TELES, Jaqueline Gomes Dos Santos; ANDRADE, Sammela Rejane De Jesus. Desafios sociopolíticos: Enem, currículo e práticas de ensino de língua portuguesa. **Pontos De Interrogação** (Online), v. 7, p. 89, 2018.

KUENZER, Acácia Z. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr.-jun. 2017.

LOURENÇO, Vânia Maria. Limites e possibilidades do Enem no processo de democratização do acesso à educação superior brasileira. 2016. 145 f., il. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

LOPES, Alice Casimiro; LÓPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 89-110, 2010. Disponível em: Acesso em: 10 abril 2019.

MONS, N. **Les Effets Théoriques et Réels de L'Évaluation Standardisée**. Paris: EACEA, Eurydice, 2009.

OECD. Learning for tomorrow's world first results from PISA 2003 . Paris: **OECD** , 2004.

OECD. *PISA 2006 science competencies for tomorrow's world volume 1 - analysis*. Paris: **OECD** , 2007.

OECD. *PISA 2009 Results: what students know and can do. Students performance in reading, mathematics and science*. Paris: **OECD**, 2010. [Links]

OECD. *PISA 2012 Results in focus: what 15-year-olds know and what they can do with what they know* Paris: **OECD**, 2014. [Links]

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas para o ensino médio na realidade brasileira: Uma agenda em disputa. **Poiésis, Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação** (Unisul), v. 10, p. 187-198, 2016

PETTERSON, D. E MOLSTAD, C. Professores no PISA: a esperança e a realização da educação. In: **Educação e Sociedade**. Vol. 37, n. 136. Campinas jul/set. 2016.

PESTANA, Maria Inês. O Sistema de avaliação brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.79, n.191, p.65-73, jan.-abr. 1998.

PINTO, Samilla Nayara dos Santos. Novo Enem e Currículo do ensino médio: Esvaziamento da formação das classes populares. 2018. 168f. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de educação. Belo Horizonte. MG. 2018

SILVA, Mônica Ribeiro. Currículo, ensino médio e BNCC. Um cenário de disputas. **Retratos da Escola**, v. 9, p. 367-379, 2015.

SOARES, José Francisco; PEREIRA XAVIER, Flávia. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educação & Sociedade**, vol. 34, núm. 124, jul.-set., 2013, pp. 903-923.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 175-190. 2003.

SOUSA, Sandra M. Zákia; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. O novo Enem democratiza o acesso ao ensino superior e induz melhorias no ensino médio?: não: quem se beneficia dessas alterações? **Folha de S. Paulo**, 23 maio 2009. p. A3.

SOUSA, Sandra M. Zákia. Ensino Médio. Perspectivas de Avaliação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 99-110, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org>.

THOMAS, Gary; PRING, Richard et al. **Educação baseadas em evidências: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VERGER, Antoni; PARCERISA, Luís; FONTDEVILA, Clara. Crescimento e disseminação de avaliações em larga escala e de responsabilizações baseadas em testes: uma sociologia política das reformas educacionais globais. **Rev. FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 27, n. 53, p. 60-82, set./dez. 2018

VILLANI, Marialuisa. e OLIVEIRA, Dalila Andrade. Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB. **Educação & Realidade**. Vol.43, nº 4, Porto Alegre. Out/dez 2018.

ANEXO 1 – QUADRO SÍNTESE DO PISA

PISA	OBJETIVOS	FORMATO DO EXAME	MATRIZ DE REFERÊNCIA
<p>Periodicidade: 3 anos</p> <p>População Alvo: Estudantes com idade entre 15 anos e 2 meses e 16 anos 3 meses, no momento da aplicação do teste</p> <p>Início participação do Brasil: 2000 (participou de todas as edições do Pisa)</p>	<p>Produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico.</p> <p>Revelar a qualidade e a equidade da aprendizagem nos países participantes, oferecendo aos professores a oportunidade de conhecer, não somente as habilidades de seus alunos, mas bons métodos de ensino utilizados em outros países.</p>	<p>As avaliações abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas. Em 2015 também foram incluídas as áreas de Competência Financeira e Resolução Colaborativa de Problemas.</p>	<p>Este instrumento busca fornecer:</p> <p>a) Indicadores de um perfil básico de conhecimento e habilidades dos estudantes;</p> <p>b) Indicadores derivados de questionários que mostram como tais habilidades são relacionadas a variáveis demográficas, sociais, econômicas e educacionais;</p> <p>c) Indicadores de tendências que acompanham o desempenho dos estudantes e monitoram os sistemas educacionais ao longo do tempo.</p>

Fonte: Quadro elaborado com base nos dados do INEP: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/pisa>

ANEXO 2 - QUADRO SÍNTESE DO SAEB

Avaliações	Objetivos	População Alvo	Formulação Itens
<p>Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) - Prova Brasil</p> <p>Censitária bianual (Escolas Públicas)</p>	<p>Mensurar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas, produzindo informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa (Leitura) e em Matemática. Apresenta, ainda, indicadores contextuais sobre as condições extra e intraescolares em que ocorre o trabalho da escola.</p>	<p>Estudantes de 5º e 9º ano do EF- Escolas públicas urbanas e rurais (mínimo, 20 alunos matriculados nos anos avaliados)</p>	<p>Matrizes de Referência - Avalia competências/ habilidades. Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)</p>
<p>Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb)</p> <p>Amostral Bianual</p>	<p>Tem como foco avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica, produzindo informações sobre aprendizagem em Língua Portuguesa e em Matemática. Utiliza os mesmos instrumentos da Prova Brasil/Anresc. Diferencia-se por abranger escolas e alunos das redes públicas e privadas do País que não atendem aos critérios de participação da Anresc.</p>	<p>Estudantes de 5º e 9º ano do EF- de Escolas públicas urbanas e rurais (com 10 a 19 alunos nos anos avaliados).</p> <p>3º ano do EM Escolas públicas urbanas e rurais com mais de 10 alunos.</p> <p>5º e 9º ano do EF e 3º ano do EM de escolas privadas, urbanas ou rurais com mais de 10 alunos.</p>	<p>Matrizes de Referência - Avalia competências/ Habilidades. Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)</p>

<p>Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)</p> <p>Censitária/anua</p> <p>1 – .</p>	<p>Aferir os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa (leitura e escrita) e matemática. Produzir informações contextuais: Indicador de Nível Socioeconômico e Indicador de Formação Docente da escola.</p> <p>Edições:</p> <p>2013, 2014, 2016.</p>	<p>Estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas.</p>	

Fonte: Quadro elaborado com base nos dados do INEP: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/saeb>

ANEXO 3 – QUADRO SÍNTESE DO ENEM

ENEM	OBJETIVOS	FORMATO DO EXAME	MATRIZ DE REFERÊNCIA
<p>Periodicidade: Anual</p> <p>População Alvo: Estudantes que estão finalizando a educação básica</p> <p>Implantação: 1998, governo FHC.</p> <p>Sofreu várias alterações em seus objetivos e em seu formato até o momento atual</p>	<p>Avaliar o desempenho individual dos estudantes no final da educação básica.</p> <p>Possibilitar a constituição de parâmetros para a autoavaliação do participante, visando à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho.</p> <p>Permitir a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio</p> <p>Ser usados como mecanismo único, alternativo ou complementar para o acesso à educação superior, especialmente a ofertada pelas instituições federais de educação superior.</p> <p>Permitir o acesso do participante a programas governamentais de financiamento ou apoio ao estudante da educação superior.</p> <p>Ser utilizados como instrumento de seleção para ingresso nos diferentes setores do mundo do trabalho.</p> <p>Viabilizar o desenvolvimento de</p>	<p>O ENEM é composto por testes de rendimento (provas) em quatro áreas do conhecimento humano:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Linguagens, códigos e suas tecnologias (incluindo redação); • Ciências humanas e suas tecnologias; • Ciências da natureza e suas tecnologias; • Matemática e suas tecnologias <p>Os participantes também são avaliados por meio de uma redação (texto dissertativo argumentativo a partir de uma situação-problema)</p> <p>Os participantes fornecem os dados socioeconômicos de sua família, por meio do preenchimento de um formulário específico.</p>	<p>Busca avaliar as competências e habilidades dos estudantes do Ensino Médio, por meio de cinco eixos cognitivos, comuns a todas as áreas do conhecimento.</p> <p>1. Dominar linguagens: dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.</p> <p>2. Compreender fenômenos: construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.</p> <p>3. Enfrentar situações-problema: selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.</p> <p>4. Construir argumentação: relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.</p> <p>5. Elaborar propostas: recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural</p>

	estudos e indicadores sobre a educação brasileira.		
--	--	--	--

Fonte: Quadro elaborado com base nos dados do INEP: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem>