



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de Marília

MICHELE DE LOURDES ALVES MADUREIRA

**AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA NA ESCOLA/EDUCAÇÃO
BÁSICA: ESTUDO COMPARADO ENTRE AS PROPOSTAS DE BRASIL E
PORTUGAL**

Marília
2023

MICHELE DE LOURDES ALVES MADUREIRA

**AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA NA
ESCOLA/EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTUDO COMPARADO ENTRE AS
PROPOSTAS DE BRASIL E PORTUGAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília.

Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira

Orientador: Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão

Marília
2023

M183a	Madureira, Michele de Lourdes Alves Avaliações externas em larga escala na escola/educação básica: : estudo comparado entre as propostas de Brasil e Portugal / Michele de Lourdes Alves Madureira. -- Marília, 2023 149 p. : il., tabs. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientador: Carlos da Fonseca Brandão 1. Educação Comparada. 2. Avaliação Externa em Larga Escala. 3. SAEB. 4. Sistema de Avaliação dos Alunos do Ensino Básico. 5. Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não-Superior. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

MICHELE DE LOURDES ALVES MADUREIRA

**AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA NA
ESCOLA/EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTUDO COMPARADO ENTRE AS
PROPOSTAS DE BRASIL E PORTUGAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão de
Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos
Sociais

Banca Examinadora

Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão (orientador)

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências- Campus de Marília/SP

Prof. Dr. Julio Cesar Torres

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Departamento de Educação / Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto

Prof.^a Dr.^a. Palmira Sevegnani

Universidade Federal do Paraná – UFPR, Câmara do Curso de Licenciatura em Educação Física/ UFPR – Setor Litoral

Marília, 21 de dezembro de 2022.

AGRADECIMENTOS

A jornada vivenciada na construção da dissertação do mestrado é um processo de conquista impossível de ser realizado solitariamente. Reconheço que a minha formação enquanto pesquisadora e a construção da dissertação aqui apresentada, foi conquistada a muitas mãos por intermédio da contribuição, incentivo e apoio de pessoas especiais que passaram em minha caminhada deixando muito de si, pelas quais dedico enorme Gratidão!

Sou grata a Deus por ser o autor da minha história e escrever esse capítulo superando todas as minhas expectativas e ambições nunca dantes imaginadas. Lembro como se fosse hoje que minha trajetória acadêmica se encerraria com a conclusão do Ensino Médio, não havia a menor possibilidade de seguir os estudos. Dezoito anos mais tarde, já casada e com dois filhos, o sonho outrora impossível se realizava. Consegui alcançar o grau universitário e em seguida a especialização. Tudo parecia ter chegado ao nível máximo, no entanto Deus me surpreendeu ao escrever mais uma página dessa história e me proporcionar essa preciosa conquista, obrigada meu Deus por tanto!

Aos meus pais, seu Jesus, pedreiro, e dona Elisabete, empregada doméstica, que estudaram apenas até o quarto ano primário e, mesmo tendo uma vida sofrida e sem oportunidades, sempre almejaram uma vida melhor para seus filhos. Aos meus irmãos, Valéria e Erickson, por ocuparem um lugar único em minha vida, serem meus melhores amigos e por todo o apoio e incentivo que sempre me deram, Gratidão!

Aos grandes amores da minha vida, meu companheiro Davi e nossos filhos, Vinícius e Victor, razões do meu viver. Sou grata pelo orgulho que sempre demonstram ter por mim, pela paciência e incentivo que me ajudaram a continuar estudando mesmo quando achei que não conseguiria. Obrigada pelo apoio incondicional, por não me deixarem desanimar quando eu esmorecia e por entenderem minhas muitas ausências nesses dois anos de estudo intenso. Tê-los comigo é uma dádiva de Deus, Gratidão!

Às amigas queridas, Leila e Stela que foram minhas grandes incentivadoras, abrindo meus olhos para enxergar o potencial que eu não conseguia acreditar que tinha, elevando minha autoestima sempre. Acredito que Deus coloca anjos em nossos caminhos e vocês duas são a prova disso. Gratidão!

À Prefeitura Municipal de Assis, por investir na formação acadêmica oportunizando, por meio do plano de carreira, afastamento remunerado aos servidores durante o percurso da pesquisa, Gratidão!

A todos os colegas do grupo de pesquisa Coletivo de Pesquisadores em Políticas Públicas Educacionais (COPPE) pela socialização de saberes proporcionadas em todas as nossas reuniões mensais, aprendo e cresço muito em cada momento junto a todos vocês, Gratidão!

Aos professores doutores: Luciana Ap. Araújo, Graziela Z. Abdian, Ana Clara B. Nery, Leila Maria Inoue e Julio César Torres pelos conhecimentos partilhados em suas disciplinas e aos colegas discentes com quem socializei momentos de estudo e apresentação de trabalhos, Gratidão!

Agradecimento especial ao professor Dr. Carlos da Fonseca Brandão, meu orientador, que partilhou comigo seus saberes, direcionando generosamente meu caminhar nesse trabalho, auxiliando em todos os momentos com lições valiosas e correções agradavelmente temperadas com humor, permitindo que eu conseguisse levar o processo de uma forma mais leve e me sentindo acolhida. Sem sua partilha de conhecimento e generosidade eu não teria conseguido, Gratidão!

Aos queridos professores Dr. Julio César Torres e Dra. Palmira Sevegnani por aceitarem participar de minhas bancas de qualificação e defesa, oferecendo valiosas contribuições que enriqueceram minha dissertação, Gratidão!

A todos os responsáveis do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Marília/SP. O sonho de estudar nessa renomada instituição de ensino não veio na graduação, mas concretizou-se na Pós-graduação *Strictu Sensu*.

Orgulho me define, sou Mestra Unespiana!

RESUMO

A presente pesquisa está organizada na perspectiva dos estudos comparados em educação, apresentando como objeto de pesquisa as propostas de avaliações externas em larga escala que incidem nas escolas de educação básica de Brasil e de Portugal, delimitando o olhar investigativo para o público cuja faixa etária encontra-se entre 6 e 14 anos e, portanto, no Ensino Fundamental brasileiro e Ensino Básico português. As avaliações externas são realidades presentes em diversos países, instituídas a partir de Sistemas Nacionais de Avaliação, cujos discursos objetivam o levantamento de diagnóstico educacional que contribua para a melhoria da qualidade da educação ofertada e ofereça subsídios para o monitoramento e aprimoramento das políticas educacionais pertinentes à sua evolução. Essas avaliações pressupõem o movimento de prestação de contas e consequente responsabilização pelos resultados obtidos. Definiu-se como objetivo geral analisar comparativamente os princípios e critérios orientadores das propostas de avaliações externas em larga escala aplicadas nas escolas de educação básica do Brasil e de Portugal. Apoiado nos objetivos específicos que buscaram compreender as políticas públicas e as políticas educacionais relacionadas ao objeto de estudo, contextualizar historicamente o surgimento e o percurso das avaliações externas contidas nos Sistemas Nacionais de Avaliação brasileiro e português e, comparar as semelhanças e diferenças encontradas nos dois polos comparativos. O itinerário investigativo foi norteado pelo problema de pesquisa que buscou compreender as aproximações e os distanciamentos entre as propostas dos dois países analisados. Para tal empregou-se a metodologia da Educação Comparada e o método indicado por George Bereday a partir de quatro etapas: descrição, interpretação, justaposição e comparação. Para a coleta de dados utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental. Designou-se como marco temporal o ano de 2019 e analisou-se, no contexto brasileiro, a proposta para o Ensino Fundamental contida no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que prevê dois instrumentos avaliativos, sendo os testes padronizados e os questionários socioeconômicos. No contexto português, investigamos as duas propostas com aplicabilidade nas escolas de Ensino Básico, a primeira é o Sistema de Avaliação dos Alunos do Ensino Básico (SAAEB), cujos instrumentos avaliativos são os testes padronizados denominados de Provas de Aferição e Provas Finais. A segunda proposta portuguesa está inserida no Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não-Superior (SAEENS) que apresenta dois instrumentos avaliativos: a Autoavaliação, auditoria conduzida por equipe constituída internamente e Avaliação Externa da Escola (AEE), inspeção realizada por equipe de investigadores externos ao contexto educativo. O estudo expôs como resultados, dezesseis categorias comparativas com aproximações e distanciamentos entre SAEB e SAAEB, tendo em vista que ambos utilizam avaliações diagnósticas de aprendizagem, e somente duas categorias com semelhanças parciais entre SAEB e SAEENS, uma vez que este último propõe aferição institucional, fato inexistente no polo brasileiro. Destaca-se como distanciamentos mais acentuados e significativos, o conjunto de suporte e adaptações que o SAAEB, de Portugal, oferece aos alunos com necessidades educacionais especiais e o caráter certificativo do Ensino Básico mediante realização obrigatória nas Provas Finais condicionando o prosseguimento nos estudos.

Palavras-chave: Educação Comparada; Avaliação Externa em Larga Escala; SAEB; Sistema de Avaliação dos Alunos do Ensino Básico; Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não-Superior.

ABSTRACT

This research is organized from the perspective of comparative studies in education, presenting as a research object the proposals for large-scale external evaluations that affect basic education schools in Brazil and Portugal, delimiting the investigative gaze for the public whose age range is found between 6 and 14 years old and, therefore, in Brazilian Elementary School and Portuguese Primary School. External evaluations are realities present in several countries, instituted from National Evaluation Systems, whose discourses aim at raising an educational diagnosis that contributes to the improvement of the quality of education offered and offers subsidies for the monitoring and improvement of educational policies relevant to the its evolution. These evaluations presuppose accountability and consequent accountability for the results obtained. It was defined as a general objective to analyze comparatively the guiding principles and criteria of proposals for large-scale external evaluations applied in basic education schools in Brazil and Portugal. Supported by specific objectives that sought to understand public policies and educational policies related to the object of study, historically contextualize the emergence and course of external assessments contained in the Brazilian and Portuguese National Assessment Systems, and compare the similarities and differences found in the two comparative poles. The investigative itinerary was guided by the research problem that sought to understand the similarities and differences between the proposals of the two countries analyzed. For this, the methodology of Comparative Education and the method indicated by George Bereday were used, based on four steps: description, interpretation, juxtaposition and comparison. For data collection, bibliographical and documentary research was used. The year 2019 was designated as a time frame and, in the Brazilian context, the proposal for Elementary Education contained in the Basic Education Assessment System (SAEB) was analyzed, which provides for two evaluation instruments, the standardized tests and the socioeconomic questionnaires. In the Portuguese context, we investigated the two proposals with applicability in Basic Education schools, the first is the Basic Education Student Assessment System (SAAEB), whose evaluation instruments are the standardized tests called Evidence of Measurement and Final Exams. The second Portuguese proposal is inserted in the Education and Non-Higher Education Assessment System (SAEENS) which presents two assessment instruments: Self-assessment, audit conducted by an internally constituted team, and External School Assessment (AEE), inspection carried out by a team of researchers external to the educational context. The study exposed as results, sixteen comparative categories with approximations and distances between SAEB and SAAEB, considering that both use diagnostic learning assessments, and only two categories with partial similarities between SAEB and SAEENS, since the latter proposes institutional measurement, a fact that does not exist in the Brazilian pole. It stands out as more accentuated and significant distances, the set of support and adaptations that the SAAEB, in Portugal, offers to students with special educational needs and the certifying character of Basic Education through mandatory completion in the Final Exams, conditioning the continuation of studies.

Keywords: Comparative Education; External Evaluation on a Large Scale; SAEB; Basic Education Student Assessment System; Education and Non-Higher Education Assessment System

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Quadro Referencial para Análises na Educação Comparada.....	34
Figura 2 Passos ou etapas da análise comparativa	38
Figura 3 Esquema conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	93
Figura 4 Áreas de Competências do Perfil dos Alunos (ACPA).....	94
Figura 5 Passos a percorrer na organização da autoavaliação.....	112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Níveis brasileiros em Leitura, Matemática e Ciências no PISA	51
Gráfico 2 Evolução do IDEB	78
Gráfico 3 Desempenho em Leitura, Matemática e Ciências no PISA	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Dimensões de um modelo de Accountability.....	46
Quadro 2 Eixos, Dimensões e Indicadores do Modelo de Avaliação	60
Quadro 3 Detalhamento da População-Alvo do SAEB 2019.....	66
Quadro 4 Recorte da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB 5º ano	68
Quadro 5 Recorte da Matriz de referência de Matemática do SAEB 5º ano.....	68
Quadro 6 Habilidades da Matriz de Matemática do 2º ano do Ensino Fundamental	70
Quadro 7 Questionários aplicados no SAEB	72
Quadro 8 Caracterização das Provas de Aferição do 2º ano de escolaridade.....	98
Quadro 9 Exemplos de descrições num RIPA de 5º ano (disciplina de Português).....	99
Quadro 10 Exemplo de cruzamento de códigos, prova de Português e Estudo do Meio, 2º ano	100
Quadro 11 Quadro de Referência - Domínios; Campos de Análise; Referentes e Indicadores	114
Quadro 12 Organização do Sistema Educativo Não Superior - Brasil e Portugal	121
Quadro 13 SAEB; SAAEB e SAEENS.....	122
Quadro 14 Categorias de comparação entre SAEB e SAAEB.....	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Resultados do Brasil no ERCE 2019.....	52
Tabela 2 Resultados e Metas do IDEB para o País, de 2005 a 2021.....	63
Tabela 3 Percentual de representação das habilidades da Matriz de Língua Portuguesa, 2º ano do Ensino Fundamental no teste 2019.....	69
Tabela 4 Exemplo de REPA.....	101
Tabela 5 Estrutura e distribuição da cotação dos domínios	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Avaliação Externa das Escolas
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
COPPE	Coletivo de Pesquisadores em Políticas Públicas Educacionais
CRSE	Comissão de Reforma do Sistema Educativo
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DGE	Direção Geral da Educação
ERCE	Estudo Regional Comparativo e Explicativo
ESLC	Inquérito Europeu sobre Competências Linguísticas
ESCS	<i>Status</i> Econômico Social e Cultural
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Investimento Estudantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GTAEE	Grupo de Trabalho de Avaliação Externa das Escolas
IAVE	Instituto de Avaliação Educativa
ICILS	Estudo Internacional de Alfabetização em Informática e Informação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IEA	Associação Internacional para a Avaliação do Desempenho Educacional
IGEC	Inspeção-Geral da Educação e Ciências
ILCA	Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura
INE	Instituto Nacional de Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JNE	Juri Nacional de Exames
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGP	Língua Gestual Portuguesa
LLECE	Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação
MEC	Ministério da Educação e Ciência
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PIRLS	Progresso no Estudo Internacional de Alfabetização e Leitura
PL2	Português Língua Segunda
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLM	Português Língua Não Materna
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROUNI	Programa Universidade para Todos
QECR	Quadro Europeu de Referência para as línguas
REPA	Relatórios de Escola das Provas de Aferição

REUNI	Restauração e Expansão das Universidades Federais
RIPA	Relatórios individuais das Provas de Aferição
SAAEB	Sistema de Avaliação dos Alunos do Ensino Básico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEENS	Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não-Superior
TIMSS	Tendências no estudo Internacional de Matemática e Ciências
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UEM	União Econômica Monetária
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO COMPARADA	24
1.1 A Educação Comparada – de 1817 aos dias atuais	25
1.2 A Educação Comparada no Brasil e a influência dos Organismos Internacionais.....	31
1.3 A escolha do Objeto de Pesquisa e da metodologia proposta por Bereday (1972)	33
2 A AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA NA ESCOLA/EDUCAÇÃO	
BÁSICA DO BRASIL	41
2.1 Políticas Públicas Educacionais, Agenda Mundializada (1990) e Avaliações Externas	41
2.2 Contextualização do primeiro polo comparativo: Brasil.....	49
2.3 – A Educação Brasileira pós Constituição Federal de 1988 e Reformas Educacionais.....	53
2.4 – O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)	59
3 AS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA NA ESCOLA/EDUCAÇÃO	
BÁSICA DE PORTUGAL	79
3.1 Contextualização de segundo polo de comparação: Portugal.....	79
3.2 – A Educação Portuguesa a partir das reformas educacionais de 1985	82
3.3 – O Sistema de Avaliação dos Alunos do Ensino Básico (SAAEB).....	88
3.3.1 As Provas de Aferição do 2º, 5º e 8º anos	96
3.3.2 As Provas Finais do Ensino Básico	102
3.4 – O Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior (SAEENS).....	105
3.4.1– A Autoavaliação no âmbito do SAEENS.....	109
3.4.2 – A Avaliação Externa das Escolas no âmbito do SAEENS	113
4 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DAS PROPOSTAS DE BRASIL E	
PORTUGAL	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS:	136

INTRODUÇÃO

As Avaliações Externas em Larga Escala que acontecem nas escolas de educação básica são uma realidade mundial e tiveram grande expansão na década de 1990, quando surgiram em busca de diagnosticar o sistema educacional e, a partir desse diagnóstico, subsidiar as políticas pertinentes à sua evolução.

Com o passar do tempo, os sistemas avaliativos foram remodelados, cresceram e se aprofundaram, mantendo seus instrumentos de aferição que giram em torno dos testes cognitivos, formulados a partir de recortes curriculares em algumas áreas do conhecimento, aplicados aos alunos de alguns anos/séries da educação básica, e dos questionários socioeconômicos aplicados aos envolvidos no processo educativo.

Através dos resultados, mensura-se a qualidade da educação e, consequente responsabilização que, equivocadamente, se pressupõe estar restringida à parcela dos envolvidos que estão dentro do contexto escolar (docentes e gestores). Convém fortalecermos a informação de que a responsabilização é um processo de coparticipação de governantes, gestores de sistema de ensino, gestores escolares e professores.

As Avaliações externas que ocorrem no contexto escolar não é fator de exclusividade nacional, sua ocorrência apresenta parâmetros comparativos internacionais. Existem diversas avaliações internacionais com aplicabilidade na escola, algumas delas são regionalizadas, restritas a um grupo de países que se aproximam geograficamente e/ou politicamente, outras estão abertas a envolver os países que delas quiserem participar.

A maior e mais conhecida avaliação externa em larga escala internacional é o *Programme for International Student Assessment (PISA)*¹, desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O PISA subsidia cerca de oitenta países com uma grande quantidade de dados e diagnósticos dos seus sistemas educacionais e da aprendizagem dos jovens.

Há que se considerar o papel político das avaliações externas, tendo em vista que elas são instrumentos promovedores de dados objetivos e estatísticos, com informações tanto da aprendizagem quanto do contexto socioeconômico dos estudantes, das escolas e das redes de

¹ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Para saber mais sobre o PISA: <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>

ensino, subsidiando o monitoramento e aprimoramento das políticas educacionais e favorecendo o suporte para que gestores e professores possam planejar suas práticas.

No entanto, sua aceitação no meio acadêmico e educacional divide opiniões, há críticas favoráveis como o fato de que as avaliações externas propiciam maior comprometimento da prática pedagógica e discente; oportunizam a transparência do serviço público; bem como a comparabilidade dos resultados ao longo dos anos, entre outras. Críticas contrárias como as premiações financeiras às escolas que avançaram; o *ranking* educacional; a desconsideração de fatores externos que afetam o desempenho dos estudantes; entre outras. Há também alguns posicionamentos parciais, reconhecendo suas contribuições, mas questionando alguns aspectos adotados e os efeitos consequentes de todo o processo.

É justamente esse cenário de posicionamentos instáveis que vivenciei em meu percurso profissional, dentro da escola, e foi responsável por motivar-me a pesquisar buscando respostas para meus questionamentos. Enquanto professora, atuei majoritariamente com turmas de 5º ano do Ensino Fundamental e percebia o incômodo de grande parte do corpo docente em lecionar, para a referida turma, nos anos em que a avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) era aplicada. Os docentes mais experientes comentavam que os professores, dos anos/séries avaliados, teriam um ano letivo sobrecarregado por pressões internas, da coordenação e direção escolar, e externas, da secretaria da educação e dos supervisores educacionais.

Professores se viam, e eram vistos, diretamente relacionados com a responsabilização dos resultados alcançados ao final do processo, que, uma vez sendo positivos, estariam endossando o desempenho de seu bom trabalho. No entanto, caso os indicadores de resultados se mostrassem em declínio, os professores vivenciariam o desconforto de serem apontados como os responsáveis e não terem conseguido uma boa atuação. Essa situação ainda poderia desencadear problemas psicológicos e emocionais a esses docentes que se viam frustrados na comunidade docente, sem compreender que a responsabilidade é coletiva e vai muito além do trabalho do professor das turmas avaliadas.

Esse tipo de conduta que responsabilizava o professor, sem considerar todo o contexto vivenciado dentro da sala de aula, que parecia querer impor uma melhora dos indicadores sem levar em conta o aluno e toda sua trajetória, muitas vezes marginalizada, sem condições sociais e até mesmo de saúde que o levasse a um bom aprendizado, gerava muito desconforto em minha caminhada profissional.

Posteriormente, quando assumi a coordenação pedagógica de uma escola de rede pública municipal em um pequeno município no interior do estado de São Paulo, esses questionamentos foram se tornando mais pontuais, e, como gestora responsável pela equipe pedagógica, entendi que eu precisava ampliar meus conhecimentos relacionados a esse tipo de avaliação, tendo em vista que os diagnósticos levantados pelas avaliações externas são pautas de estudo em nossa unidade escolar, desde o planejamento no início do ano letivo, passando pelos horários semanais de estudo coletivo e horário individual entre coordenador e professor. Fez-se necessário compreender quais as justificativas oficiais e quais as contribuições que as referidas avaliações efetivamente oportunizam para a melhoria e qualidade da educação.

Ao adentrar no Grupo de Pesquisa Coletivo de Pesquisadores em Políticas Públicas Educacionais – COPPE, que investiga, pesquisa e estuda, as propostas de políticas educacionais promovidas pelas esferas governamentais para os seus respectivos sistemas de ensino a partir do referencial teórico-metodológico da Educação Comparada, os questionamentos que me inquietavam puderam ser explorados.

No grupo de pesquisa, iniciamos uma série de estudos tendo como base diversas publicações científicas em Educação Comparada, foi então que, em um desses momentos, teve destaque a temática das Avaliações Externas em Larga Escala. A partir de então, conseguimos dar andamento a esta pesquisa que visa uma análise comparativa envolvendo dois países, buscando as aproximações e os distanciamentos nas estruturas das Avaliações Externas em Larga Escala na educação básica que ambos os locais desenvolvem.

Portanto, como dito, a temática desta pesquisa é a avaliação externa. Nosso objeto de estudo são as propostas de Avaliações Externas em Larga Escala na escola/educação básica de Brasil e de Portugal. A delimitação do olhar investigativo relacionado à escola/educação básica é pertinente tendo em vista que direciona para a instituição escolar e, especificamente, nas que ofertam a educação básica.

A escolha dos polos comparativos da presente pesquisa, Brasil e Portugal, foi pautada nas raízes históricas que os une, no interesse em compreender os caminhos que cada país trilha, quais suas influências e, ainda, devido ao fato que envolve os indicadores de qualidade da educação medidos principalmente por meio do PISA e que se mostram tão díspares nos dois países em questão.

Ao analisar os índices de resultados do PISA, temos que esses indicadores se mostram melhores em Portugal, que em todas as edições sempre esteve dentro da média proposta pela OCDE, enquanto o Brasil apresenta um histórico consideravelmente menor em todas as edições, não chegando a estar dentro da média estabelecida. No entanto, quando analisamos pelo ângulo da evolução, percebe-se que o Brasil tem mantido um discreto avanço nas médias, enquanto Portugal demonstra certa estagnação. Outro fato evidenciado é que os resultados de ambos os países se aproximam em três regiões brasileiras e se distanciam em outras duas regiões. Esse fato é justificado tendo em vista que o Brasil é um país de grandes dimensões geográficas e, portanto, diversidade socioeconômica regionalizada.

Para iniciar nosso percurso investigativo nos norteamos pelo objetivo geral da presente pesquisa o qual busca comparar os princípios e critérios orientadores das propostas de Avaliações Externas em Larga Escala na escola/educação básica que incidem no Brasil, mediante o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e em Portugal, por meio das avaliações externas presentes no Sistema de Avaliação dos Alunos do Ensino Básico (SAAEB)² e do Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior (SAEENS)³.

Os objetivos específicos que auxiliarão no trajeto analítico buscam compreender as políticas educacionais relacionadas à avaliação externa. Seguidamente, o segundo e o terceiro objetivos preveem contextualizar historicamente as propostas brasileira e portuguesa, e por fim, o último objetivo específico visa analisar as categorias comparativas encontradas entre as propostas de ambos os países.

Do lado brasileiro, temos o SAEB que foi criado em 1990 e oficialmente regulamentado pela Portaria do MEC nº 1795, de 27 de dezembro de 1995. O Sistema de Avaliação passou por diversas remodelações ao longo dos seus trinta anos de existência, chegando a englobar três avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). A partir da edição de 2019 essas nomenclaturas deixaram de existir. Ao final do processo, cada escola obtém um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), mediante o cálculo da média de desempenho nas avaliações e do fluxo escolar. O IDEB permite classificar as escolas numa régua de ranqueamento educacional.

² A Sigla SAAEB não existe oficialmente. Para evitar repetições extensas, a partir desse momento, iremos nos referir ao Sistema de Avaliação dos Alunos do Ensino Básico pela sigla SAAEB.

³ A Sigla SAEENS não existe oficialmente. Para evitar repetições extensas, a partir desse momento iremos nos referir ao Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior pela sigla SAEENS.

A participação no SAEB é obrigatória para as escolas públicas, porém devido a alguns critérios específicos, algumas são dispensadas. Já as Escolas privadas, essas têm participação amostral. Em relação aos alunos, a participação nas provas não é obrigatória. As avaliações do SAEB estão presentes em toda a Educação Básica, desde a Pré-escola, com aplicação ainda em fase de desenvolvimento, passando pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nosso estudo está demarcado no Ensino Fundamental, onde estão previstas provas de língua portuguesa, matemática, ciências humanas e ciências da natureza, nos 2º, 5º e 9º anos.

No outro polo comparativo, encontramos o SAAEB, este teve início em 1992 mediante a reforma no sistema educativo preconizada pela LBSE nº 46/86 e pelo Decreto-Lei nº 286/86, sendo efetivamente criado a partir do Despacho Normativo nº 98-A/92 que organizou as avaliações internas (formativa, sumativa e especializada) e externa (aferida). O SAAEB sofreu diversas alterações e, atualmente é composto pelas Provas de Aferição, nos 2º, 5º e 8º anos e Provas Finais de Ciclo, no 9º ano, série final do ensino básico.

A participação nas provas é obrigatória para escolas e alunos, sendo utilizadas como certificação da etapa de ensino e prosseguimento de estudos. No Ensino Básico (1º ao 9º ano), etapa de análise do presente estudo, são aplicadas provas de português, matemática, educação física, educação artística; educação visual e tecnológica; ciências, português língua segunda; história; geografia; e português língua não materna. São disponibilizadas provas adaptadas para todos os estudantes com necessidades educacionais especiais. Os resultados são enviados às mídias de comunicação social que, mediante critérios próprios, elaboram um *Ranking* Educacional das escolas.

O segundo sistema avaliativo português analisado nesse estudo é o SAEENS. Surgindo em decorrência da Lei nº 31, de 20 de dezembro de 2002. Desenvolvido com objetivo de, entre outros, promover a qualidade da educação. Está estruturado na Autoavaliação e na Avaliação Externa das Escolas (AEE). Organizado em ciclos que duram quatro anos, analisa todas as escolas, públicas, privadas, cooperativas e solidárias, de educação pré-escolar, ensino básico e secundário.

A Autoavaliação ocorre internamente e a AEE, com a inspeção de avaliadores externos, que realizam uma auditoria *in loco*, durante quatro ou cinco dias. Finalizam redigindo um relatório contendo a avaliação obtida em cada domínio analisado, podendo ser excelente; muito bom; suficiente; e insuficiente. Para o caso de a menção não ser positiva, a escola deve elaborar um Plano de Melhoria que será acompanhado pelos investigadores.

Para a análise comparativa de SAEB, SAAEB e SAEENS, utilizamos o referencial teórico-metodológico da Educação Comparada que tem, nos Sistemas Nacionais de Educação, um de seus objetos de pesquisa. Foi no século XVIII que emergiram os primeiros relatos de Educação Comparada, a partir do primeiro cientista comparativo Marc Antoine Jullien, conhecido como o pai da Educação Comparada, e seu livro *“Esquisse et vues préliminaires d’un ouvrage sur l’éducation comparée”*⁴.

Desde então, a Educação Comparada passou por algumas fases e etapas que delinearam seu avanço. O estudo comparado deve ser permeado de ética e cuidado com quaisquer juízos valorativos em relação ao outro. Segundo Bereday (1972), o comparatista volta seu olhar para reconhecer o outro e se identificar naquilo que os diferencia, despido de qualquer prejulgamento que possa interferir na análise comparativa em andamento.

Com a finalidade de detectarmos a existência de outros estudos comparados que se aproximem do nosso, realizamos uma busca no Banco de Dados de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Utilizamos os descritores: estudo comparado; avaliação; Brasil; e Portugal. Inicialmente obtivemos um total de nove estudos e, após a aplicação dos filtros: Mestrado e Doutorado; Ciências Humanas; e Educação, a busca restringiu-se para sete estudos, sendo seis dissertações e uma tese. Desses sete estudos⁵, somente uma dissertação apresentou proximidade com a nossa perspectiva de análise, o que contribui para demonstrar a relevância da mesma.

O referido estudo intitulado “Experiências de Avaliação Estandarizada no Brasil e em Portugal: lições em Sistemas de Educação Não Superior”, foi realizado no ano de 2017, apresentando proposta de dissertar comparativamente⁶ sobre o percurso brasileiro no que tange ao SAEB e o percurso português no que diz respeito ao SAEENS.

Subsidiado pelos parâmetros supracitados, nosso estudo desenvolve, no primeiro capítulo, a descrição da metodologia adotada para a pesquisa, com aprofundamento da análise comparada proposta por George Bereday e os quatro passos do estudo comparativo: descrição, interpretação, justaposição e comparação. No segundo capítulo, discorremos acerca das políticas educacionais e suas relações com a avaliação externa na escola/educação básica

⁴ Esboço e visões preliminares sobre educação comparada (Tradução da autora).

⁵ Os estudos encontrados tinham enfoque no Ensino Superior; na Gestão de escolas públicas; no Sistema Estadual de Avaliação; na Avaliação da Educação de Jovens e Adultos; e nas políticas de avaliação do ponto de vista do debate acadêmico.

⁶ Ao realizar a leitura do trabalho, verificamos que o mesmo, embora realize uma comparação entre os dois sistemas de avaliação, não utiliza a Metodologia Educação Comparada, nem cita os autores que a embasam.

num contexto geral. Ainda neste mesmo capítulo, aplicamos os primeiros passos do método comparativo, através da descrição e interpretação da proposta de Avaliação Externa em Larga Escala na escola/educação básica brasileira. O terceiro capítulo abordará a contextualização das duas propostas de Avaliações Externas em Larga Escala realizadas na escola/educação básica portuguesa, bem como seus critérios orientadores, sua estrutura e aplicabilidade.

No quarto capítulo, nos debruçamos nos dois passos finais do estudo comparado: a justaposição e a comparação final. Nessa parte da análise estão dispostas, nas categorias comparativas, as aproximações e os distanciamentos entre as propostas de Avaliação Externa em Larga Escala na escola/educação básica de ambos os países analisados, respondendo nosso problema de pesquisa. O estudo possibilitou encontrar dezesseis categorias comparativas entre SAEB e SAAEB, tendo em vista que ambos os sistemas avaliam a aprendizagem dos alunos. Dentre essas categorias, identificamos estruturas semelhantes que mantêm algumas particularidades e outras que se distanciam. Entre as aproximações, tem-se os objetivos, formulação de itens, movimento de aplicação e correção, produção de relatórios, entre outras. Já em relação aos critérios norteadores que se diferenciam observamos a obrigatoriedade, a adaptação das provas aplicadas aos estudantes com necessidades educacionais, a condição para certificação do ensino básico, o ranqueamento educacional, entre outros.

A comparação entre SAEB e SAEENS, culminou com apenas duas categorias comparativas, uma vez que na educação básica brasileira não há um sistema de avaliação específico com propósito de aferição institucional. Uma das aproximações verificadas são os questionários, que no polo brasileiro é um dos instrumentos do SAEB e no polo português está presente no SAEENS.

Finalizamos o estudo com nossas considerações finais, onde mencionamos os resultados e aspectos mais relevantes da pesquisa, que encerram o itinerário idealizado para este estudo ao mesmo tempo em que permitem reflexões e indagações passíveis de serem exploradas em pesquisas posteriores.

1 METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO COMPARADA

Os estudos comparados enquanto metodologia científica, se tornaram emergentes no final do século XVIII e início do século XIX, quando os sistemas nacionais de educação começaram a ser instituídos e se tornaram o objeto de estudo da Educação Comparada. O estudo pioneiro deixado por Jullien trazendo a proposta de comparar os sistemas educacionais de diversos países da Europa, serviu de base para propagar a ideia de aprender a partir da experiência do outro.

Nessa época, difundia-se o interesse pelas práticas educacionais de outras nações. Estudiosos eram enviados ao estrangeiro, com intuito coletar dados, analisar como os problemas educacionais eram solucionados e observar a qualidade educacional. O objetivo final era compreender melhor seu próprio sistema educacional e como ele poderia ser melhorado.

O comparatista estuda um elemento específico, dentro de dois ou mais locais, em busca de aproximações e distanciamentos que possam auxiliar nas problemáticas que se apresentam no contexto educacional. De acordo com Bereday (1972, p. 32.) “é o conhecimento de nós mesmos, nascido do conhecimento dos outros que constitui a mais bela lição que a Educação Comparada pode proporcionar”. Esse olhar para o conhecimento do outro deve ser feito de maneira ética, sem desconsiderar as circunstâncias sociais, uma vez que elas estão diretamente ligadas ao que ocorre na educação, bem como estabelecendo um olhar respeitoso para toda forma cultural encontrada.

A dialogicidade entre o eu e o outro sintetiza toda a análise comparativa, uma vez que “compreender os outros e compreendermo-nos a nós mesmos é ter em mãos os dois ingredientes da comparação” (BEREDAY 1972, p. 33). De acordo com Franco (1992, p. 14) “o princípio da comparação é a questão do outro, o reconhecimento do outro e de si mesmo pelo outro [...]. Trata-se de entender o outro a partir dele mesmo e, por exclusão, se perceber na diferença”.

Desde a origem da Educação Comparada, vários autores tidos como clássicos contribuíram com estudos para a organização, o aprofundamento e a evolução desse campo metodológico, entre os quais estão Matthew Arnold; Victor Cousin; Friedrich Schneider; Franz Hilker; Michael Sadler; Isaac Kandel; Robert Ulich; Nicholas Hans; Joseph Lauwerys; Pedro Rosselló; Diego Márquez; Martin Carnoy; George Z. F. Bereday entre outros.

Podemos ainda citar autores cujas contribuições enquanto comentaristas contemporâneos se destacam trazendo mapeamentos, traçando panoramas históricos, destacando abordagens e perspectivas que os primórdios vivenciaram nas fases de organização da educação comparada, entre tais autores estão Lourenço Filho; Suely G. Bonitatibus; Harold J. Noah; Max A. Eckstein; Andreas Kazamias; Edmund King; Antonio G. Ferreira; Antônio Nóvoa; Candido A. Gomes e outros.

Alguns movimentos também foram delineando a Educação Comparada ao longo dos anos, podemos citar o primeiro jornal lançado por Schneider na Alemanha em 1931; a primeira organização denominada Sociedade de Educação Comparada e Internacional em 1956 (MARSHALL, 2014); a Conferência de Educação Comparada realizada em Hamburgo em 1963; e a fundação de diversas Sociedades de Educação Comparada ao redor do mundo.

A Educação Comparada teve um período de desprestígio e queda de produções científicas, entretanto, o que se vê nas últimas décadas é um cenário bastante próspero. Na sequência abordaremos mais detalhadamente esse caminhar da Educação Comparada.

1.1 A Educação Comparada – de 1817 aos dias atuais

Conforme já citado anteriormente, o primeiro estudo na abordagem comparativa data de 1817 na França, publicado por Marc-Antoine Jullien, intitulado: *“Esquisse et vues préliminaires d’un ouvrage sur l’éducation comparée”*. Nascido em Paris, em 1775, Jullien era filho de pais intelectuais e iniciou suas atividades laborais aos quatorze anos como jornalista, foi diplomata, viajou por toda a Europa e outros países. Dedicado aos estudos, teve centenas de artigos publicados e dezenas de livros, dos quais um deles ficou conhecido, por acaso, muitos anos após sua morte e trouxe valiosa contribuição para a Educação Comparada. No livro, Jullien propunha um questionário que se debruçava em análises comparativas da educação em vários países, dispostas em tabelas que

[...] permitiam verificar quais eram os países que avançavam, os que retrocediam e os que permaneciam estagnados; quais os obstáculos a serem superados, em cada país; quais os aspectos positivos, passíveis de serem aproveitados por outros países, desde que adaptados às necessidades e condições locais. (BONITATIBUS, 1989, p. 37)

Seus ideais eram de que a Educação deveria utilizar métodos ou técnicas que também eram aplicados nas ciências positivistas, concluindo com isso, que a Educação Comparada é uma “ciência quase positivista” (KALOYIANNAKI; KAZAMIAS, 2012, p. 27). Segundo os autores Jullien afirmava que, nos países da Europa, tanto a educação pública quanto a educação privada eram “incompletas, insuficientes, sem coordenação [...] sem harmonia interna nas diferentes esferas – física, moral e intelectual”. Para resolver esse problema era necessário reformar e aprimorar a educação e, conseqüentemente, melhoraria os males enfrentados social e politicamente na Europa. Daí a importância em se fazer estudos comparativos nos sistemas educacionais.

Após o marco de origem relatado, vários outros momentos foram se desenhando. Para George Z. F. Bereday, a Educação comparada passou por três fases, sendo a primeira: o **período dos empréstimos**, tendo como precursor Jullien, ainda no século XIX, em que “dava-se maior importância à catalogação de dados educacionais descritivos; fazia-se a comparação das informações reunidas para possibilitar a transplantação das melhores práticas de um país para outro” (BEREDAY, 1932, p.34). Era um momento no qual se acreditava que transplantar um modelo positivo poderia favorecer o próprio sistema educacional. Os estudiosos dessa época tinham a intenção de emprestar as práticas que mais se destacavam positivamente.

A segunda fase citada por Bereday (1972) foi o **período da predição**, na primeira metade do século XX com Michael Sadler. Para esse autor, as reflexões e estudos daquela época apontavam que emprestar práticas educativas sem levar em conta o contexto social local não era uma maneira positiva de alcançar bons resultados, era necessário estabelecer “um processo preparatório antes de permitir a transplantação” (BEREDAY, 1972, p. 34). Pretendia-se prever um possível sucesso a seu país, uma vez que esse se baseava nas experiências vivenciadas em outros países.

A terceira fase teve seu amadurecimento em relação às anteriores, visava uma maior sistematização e análise antes de prever ou mesmo emprestar alguma prática educativa. Essa fase, caracterizada como **período da análise** iniciou-se com alguns pensamentos de Isaac L. Kandel e Schneider. Bereday (1972, p. 36) discorre que os autores viam a necessidade de classificar os “fatos pedagógicos e sociais concomitantes” e fazer uma análise sistemática, dividindo-a em duas partes: “o estudo de área”, e os “estudos comparativos”.

De acordo com Ferreira (2008, p. 141), o estudioso Alexandre Vexliard aponta quatro períodos da Educação Comparada, o primeiro é o **período estrutural**, designando-o como primórdio e representado por Jullien, tendo princípios fundamentais “dos estudos comparados em educação bem como os princípios metodológicos”.

Ao relatar sobre o segundo período, denominou-o de **período dos inquiridores**, estes eram enviados para outros países a fim de estudar os sistemas de ensino, essa fase teria se estendido entre 1830 e 1914 e teve Victor Cousin como autor de referência. **Período das sistematizações teóricas** foi o terceiro, localizado entre 1920 e 1940, nessa época autores como Kandel, Schneider e Hans, deixaram publicações de trabalhos que são referências para o momento. O quarto e último período Vexliard denominou de **período prospectivo**, pois desse momento em diante, os estudos estariam voltados para o futuro, diferente dos demais períodos anteriores que se voltavam para questões de ordem históricas.

Suely Bonitatibus (1989) relata os períodos analisados por Diego Márquez, suas denominações, bem como os principais autores que contribuíram com estudos pontuais. O período inicial foi designado como **período pré-científico**, “este período é marcado por comparações acidentais [...] relatos de viajantes ou observadores da idade média [...] sem propósitos especificamente comparativos” (BONITATIBUS, 1989, p. 32).

Na sequência, tem-se o **período científico** subdividido em dois momentos, sendo o primeiro momento representado por Jullien e sua proposta de uma metodologia comparada utilizando tabelas onde se colocariam dados levantados por questionários aplicados. O segundo momento dessa fase seria denominado descritivo e teria representantes em vários pontos do mundo, podemos citar Sadler na Inglaterra, Cousin na França, Sarmiento na Argentina, entre outros.

Ainda segundo Bonitatibus (1989), Márquez denomina o terceiro **período de analítico-explicativo**, no qual as comparações tinham fundamentação histórica, Sadler deixou estudos que serviram de base para os representantes desse período. Podemos citar Kandel, Ulich e Hans com enfoque histórico, Lauwerys e Hessen trazendo viés filosófico e Schneider e Moehlman com propostas antropológicas. O **período comparativo** foi o quarto e último período proposto por Márquez, este proferia que as comparações deviam se fundamentar na História. Traz Pedro Rosselló e outros autores cujos estudos ainda se faziam pontuais na década de 80, entre eles Bereday, Kazamias e Anderson.

Para Ferreira (2008), os estudos deixados por Friedrich Schneider dividem esse caminhar histórico da Educação Comparada em dois momentos distintos, o da Pedagogia do Estrangeiro e o da Pedagogia Comparada,

o primeiro abarca fundamentalmente o século XIX e é caracterizado pelo produto das viagens de estudo ao estrangeiro de pedagogos e políticos que observavam a organização educativa dos países visitados e eventualmente a comparavam com a do próprio país. O segundo desenvolve-se ao longo do século XX e caracteriza-se pela aplicação sistemática do método comparativo na tentativa de explicitar as “forças determinantes” ou os “factores configurativos” que explicavam os fatos pedagógicos (FERREIRA, 2008, p. 126).

Ainda abordando sobre as diferentes fases/períodos, pode-se dizer que Noah e Eckstein trouxeram, segundo Bonitatibus (1989, p. 33): “uma das mais interessantes, abrangentes e completas, abordagens evolutivas em Educação Comparada”. A **Etapa dos Relatos de Viajantes** é a primeira, caracterizada por viajantes que não precisavam ser da área educacional, seus relatos e observações não exigiam planejamento e eram baseados em suas curiosidades, sem sistematização e interpretados pela sua própria perspectiva.

O segundo momento importante viria com a **Etapa dos Empréstimos Educacionais**. Movida basicamente por emprestar práticas bem-sucedidas que pudessem ser transplantadas, melhorando seu próprio sistema. Os trabalhos eram sistemáticos, coletados por especialistas enviados pelo governo. Estes observavam aspectos metodológicos, teóricos, organizacionais que poderiam ser úteis e limitavam-se a descrevê-los.

Seguindo seus apontamentos, Bonitatibus (1989, p. 34) traz a terceira etapa proposta por Noah e Eckstein, a **Etapa da Educação Internacional**, entendia-se que a educação era objeto de colaboração mútua, “estimula-se nessa etapa, o intercâmbio cultural entre os povos, como recurso a ser utilizado para promover a compreensão”. Valoriza-se a troca educativa, principalmente dos métodos de ensino, pois a educação era tida como “instrumento de harmonia e entendimento mútuo entre as nações”.

A quarta **Etapa das Forças e Fatores** buscava “compreender a interação escola-sociedade, através da análise histórico-culturalista” (BONITATIBUS, 1989, p. 35). Nesse momento histórico, ocorreram as duas grandes guerras mundiais, os estudos tinham enfoque nas relações entre educação e cultura e os estudiosos dessa etapa acreditavam que as forças e

fatores dessas ordens contribuíam para a configuração da educação e esta, conseqüentemente, condicionava a sociedade, esse movimento circular era a característica dessa etapa.

Em seus registros, Bonitatibus (1989, p. 35) relata a quinta fase evolutiva da Educação Comparada nos estudos de Noah e Eckstein, a **Etapa da Explicação pelas Ciências Sociais** numa perspectiva mundial. Os trabalhos se baseavam nas áreas da economia, política, antropologia e sociologia, todos buscando, assim como na etapa anterior, a interpelação entre escola e sociedade. Utilizavam “técnicas estatísticas de testagem de hipóteses”, que eram pré-estabelecidas e com forte embasamento nas teorias das ciências sociais.

Nóvoa (2017) traz a sua visão para essa construção histórica delineada ao longo dos duzentos anos da Educação Comparada, o autor propõe uma “leitura panorâmica” da Educação Comparada a partir de quatro períodos de meio século, **descrever** (1817- 1867), **imaginar** (1867-1917), **prever** (1917-1967) e **prescrever** (1967-2017). Finalizando com o que denominou de **intermezzo**, relacionado aos dias após 2017, trazendo uma perspectiva mais problematizadora.

O período “descrever” está localizado entre de 1817 e 1867, também sendo atribuída a obra de Jullien que apresenta um estudo através da proposta de um “quadro comparado dos estabelecimentos, das formas de organização, das matérias, dos métodos e dos aperfeiçoamentos que se revelam necessários” (NÓVOA, 2017, p. 16). O autor reforça que Jullien tem como objetivo fornecer, por meio da comparação, meios de melhoria entre sistemas e que os relatórios produzidos nessa época realmente contribuíram para melhor entender o que se passava em várias partes do mundo.

O próximo período foi nomeado por Nóvoa (2017) como “imaginar” e se delimitou entre 1867 e 1917, sendo caracterizado por realizações de exposições universais. Nessa época já haviam sido publicados muitos relatórios de diversos sistemas de ensino, o que se buscava agora era um modelo de modernização a ser seguido.

O autor discorre que a Exposição de Paris, em 1867, trouxe um mostra das melhores experiências e exemplos mundiais a ser seguido, fruto do que foi apontado e comparado nos relatórios do período anterior: “ideias, leis, estatísticas, estabelecimentos, livros, planos de escolas, mobiliário escolar, material didático etc., a fim de recuperar o tempo perdido e definir as bases materiais e pedagógicas do modelo escolar”. Todo esse movimento teria contribuído

para uma certa homogeneização da escola, hierarquizando “os países segundo um imaginário de progresso.” (NÓVOA, 2017, p. 18).

Seguindo com relatos do autor, de 1917 a 1967, acontecia o período do “prever”. Nessa época havia uma “ambição de construir uma ciência da educação comparada” baseada em leis que demonstrassem a evolução da educação e que contribuiriam para prever a tendência futura dessa mesma evolução, além de “estabelecer com rigor, soluções e modelos de transferência de políticas” (NÓVOA, 2017, p. 19). O autor cita como obra fundamental desse período os estudos de Harold Noah e Max Eckstein.

O que ocorreu entre 1967 e 2017, segundo Nóvoa (2017), foi o que ele nomeou de período de “prescrever”, momento marcado por dados obtidos a partir do resultado de uma avaliação de aprendizagens a nível mundial que poderiam oferecer as melhores soluções para os problemas educacionais. Os indicadores mundiais obtidos através do PISA sintetizam de forma comparativa os resultados de diversos países, se caracterizando num diagnóstico para se entender as fragilidades e as potencialidades de cada sistema.

De posse dos dados, cada país analisa sua situação comparando-a com mais de oitenta nações. Pode-se ficar em situação confortável, caso apresente uma boa colocação no ranking mundial ou buscar soluções para suas defasagens, tendo nos outros países modelos de boas práticas que possam servir de parâmetro para formulação de suas próprias estratégias de melhoria educacional.

Por fim, Nóvoa (2017) apresenta o momento pós 2017 aos dias atuais, denominado “*intermezzo*”, como sendo uma possibilidade para a Educação Comparada não se reduzir somente às métricas, mas ser mais problematizadora. O autor sugere uma abordagem que não tenha como único objetivo fornecer aos sistemas de educação resoluções para problemas ou situações a serem copiadas, ao invés disso, o estudo comparado deve ser capaz de abrir problemáticas para favorecer a apropriação do conhecimento e não somente para definir políticas educacionais.

De acordo com o autor, para construir uma análise comparativa que traga o enfoque nos problemas a serem superados, são necessários “distanciamento [...] para nos afastarmos daquilo que pensamos saber [...]; intercessão [...] que não se limita a transportar [...] ideias de um lugar para outro; e [...] comunicação [...] trabalharmos em comum a partir das nossas diferentes posições e maneiras de pensar” (NÓVOA, 2017, p. 21).

Diante do exposto, é possível compreender que as concepções dos autores divergiam entre si em algumas particularidades, por conta disso, eles nomeavam as fases/etapas conforme a fundamentação de seu ângulo de análise. Esse fato fica evidente quando analisamos que os períodos: dos “empréstimos”, citado por Bereday, do “descrever”, citado por Nóvoa, do “relato dos viajantes” citado por Noah e Eckstein, o “pré-científico”, citado por Márquez e o “estrutural”, citado por Vexliard, se configuram pelo embasamento nos estudos de Jullien e na ida de viajantes ao exterior para coletarem dados dos sistemas educacionais.

Autores de determinadas fases deixavam estudos que serviam de base para os próximos comparatistas se ampararem e aprofundarem, delineando, com isso, outras abordagens e perspectivas que, ora agrupavam as problematizações das anteriores, ora rompiam com elas propondo novo olhar e novo enfoque teórico metodológico.

Tomando por base a configuração proposta por Nóvoa (2017) e os quatro períodos da Educação Comparada, podemos inferir que os estudos comparados iniciaram no Brasil durante o período do “imaginar” (1867-1917), uma vez que os primeiros relatos datam da segunda metade do século XIX, como explicitaremos na seção seguinte.

1.2 A Educação Comparada no Brasil e a influência dos Organismos Internacionais

Segundo Lourenço Filho (2004, p. 31), entre 1870 e 1896, quatro educadores brasileiros, Joaquim Teixeira Macedo, Manoel P. Frazão, Amélia Fernandes da Costa e Leopoldina Tavares Pôrto-Carrero, tiveram a missão de “colher no estrangeiro, dados sobre os sistemas de ensino de diferentes países”. Conforme o autor, somente alguns anos mais tarde a nossa bibliografia voltou a registrar novos trabalhos do gênero, com publicações de N. Nivaldo Coaraci em 1913, Basílio de Magalhães em 1917, Fernando de Azevedo em 1926, Anísio Teixeira em 1928, Gustavo Lessa em 1929 e Isaías Alves em 1934. Assim, aos poucos, os estudos comparados no Brasil iam se fortalecendo e buscavam estreitar as tendências internacionais (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 31).

Anísio Teixeira criou o “primeiro curso sistemático de Educação Comparada no Brasil” (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 31), em 1932, com sede no Instituto de Educação no Distrito Federal e que serviu de modelo para curso semelhante no Instituto de Educação de São Paulo em 1938. No ano seguinte, a Educação Comparada tornou-se disciplina na

formação de professores na Faculdade Nacional de Filosofia, sendo ministrada por Antônio de Carneiro Leão.

De acordo com Saviani (2004), a disciplina Educação Comparada foi inserida oficialmente no currículo do curso superior de pedagogia em 1939, juntamente com outras quatro disciplinas que eram cursadas no terceiro ano do referido curso. Ainda segundo o autor, houve uma nova regulamentação no Curso de Pedagogia no ano de 1962, em decorrência do Parecer nº 251/62, elaborado por Valnir Chagas, que modificou a estrutura curricular deixando a disciplina de Educação Comparada como opcional.

Conforme Oliveira (2011), a partir do parecer supracitado, o currículo previa o ensino de sete disciplinas, entre as quais cinco seriam obrigatórias e duas optativas, a Educação Comparada se encaixava no segundo grupo juntamente outras dez disciplinas. Alguns anos mais tarde, com a reforma universitária de 1969 e a publicação do Parecer nº 252/69, o currículo de Pedagogia foi remodelado em base comum, composta por “matérias básicas destinadas à formação do pedagogo” e outra parte diversificada com as habilitações, “seguindo a escolha feita pelo aluno” (OLIVEIRA, 2011, p. 34). Dessa vez a disciplina Educação Comparada não se encaixava em nenhuma das duas situações, ela vinha descrita no Parecer nº 252/69 juntamente com algumas disciplinas para serem trabalhadas na pós-graduação, por entender que não havia “qualquer delineamento curricular que obrigasse seu oferecimento por parte das instituições de ensino” (OLIVEIRA, 2011, p. 35)

Segundo Goergen (1991), na década de 50 ocorria a propagação de um movimento de cooperação internacional. O mundo vivia o pós-guerra, surgiam organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização dos Estados Americanos (OEA), a OCDE e o Banco Mundial, que de acordo com Goergen (1991) e Carvalho (2014), trouxeram estudos em Educação Comparada que buscavam aprofundar o conhecimento dos sistemas educacionais e seus problemas.

As agências internacionais analisavam a educação de perspectivas diferentes, enfatizavam as questões econômicas, como é o caso do BM e OCDE, ou questões humanistas, como a Unesco. Nestes casos, se procurava aplicar os estudos comparativos à ação política, no sentido tanto de promover a paz, a solidariedade entre as nações e a segurança universal quanto de reduzir a pobreza e promover o desenvolvimento econômico. Em outros termos, tais estudos pautavam-se na concepção de que se podia prever o futuro e planejar modelos universais de educação, de forma a construir estratégias de intervenção válidas para diferentes contextos nacionais e regionais (CARVALHO, 2014, p. 132).

A Educação Comparada enfrentou, nas décadas de 70 e 80, uma “perda progressiva de prestígio, [...]. Nesse contexto, seus procedimentos de investigação, sua validade científica, suas bases teóricas e mesmo suas finalidades foram questionados”, isso se estendia ao “descrédito quanto aos seus resultados”. Como reflexo desses acontecimentos, em finais dos anos 60 e início dos anos 70, no Brasil, observou-se “a escassez da produção científica e a exclusão progressiva da disciplina Educação Comparada dos cursos de graduação e de pós-graduação em educação” (CARVALHO, 2013, p. 418-419).

Passado o período, Carvalho (2013) segue relatando que a década de 90 chegava alterando o cenário. Tanto no Brasil quanto no mundo, houve um crescimento dos estudos comparados devido ao forte interesse pelos sistemas educacionais mundiais. As agências internacionais influenciaram as políticas educacionais nacionais, bem como “a reorganização da ordem mundial e dos processos de globalização, da desnacionalização da economia [e] do enfraquecimento do Estado-nação” (CARVALHO, 2013, p. 420).

A Educação Comparada adentrou no novo século como um campo promissor que vinha agregar reflexões a decisões políticas voltadas para a melhoria da educação. Para Nóvoa (2017), essa foi uma fase marcada por números, vindos com as Avaliações Externas em Larga Escala promovidas pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*⁷ (IEA) e OCDE.

1.3 A escolha do Objeto de Pesquisa e da metodologia proposta por Bereday (1972)

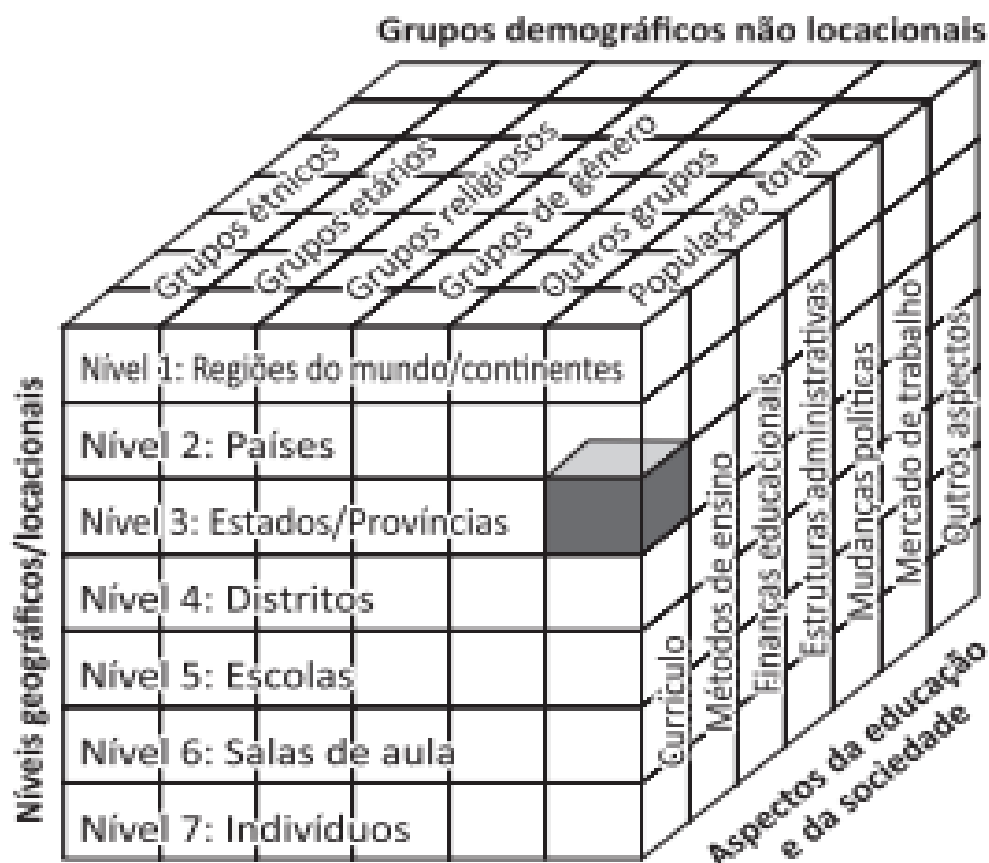
O objeto de estudo da presente pesquisa são as propostas de Avaliações Externas em Larga Escala que acontecem na escola/educação básica brasileira e portuguesa, observando as similaridades e as singularidades na estrutura de cada uma. A escolha do objeto foi estabelecida levando-se em conta a proposta do Cubo de Bray e Thomas (1995), que propõe o entrelaçamento das dimensões dos estudos comparativos para torná-lo mais abrangente e complexo.

Bray e Thomas (1995), a partir do trabalho intitulado *Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Literatures and the Value of Multilevel*

⁷ Associação Internacional para a Avaliação do Desempenho Educacional (Tradução da autora).

*Analyses*⁸, apresentam uma proposta ilustrativa que permite visualizar de forma tridimensional diversas perspectivas de análise. Ao dispor o objeto de estudo no cruzamento das faces do cubo, a análise comparativa adquire maior profundidade.

Figura 1 Quadro Referencial para Análises na Educação Comparada



Fonte: Bray & Thomas (1995)

Podemos notar que, na primeira face do cubo são colocados sete níveis geográficos, partindo de um olhar macro, situado em estudo que envolva continentes, até o micro que seria o indivíduo. Cabe ao comparatista analisar em qual desses níveis se encaixa o seu objeto de estudo e partir para a triangulação das outras duas dimensões. Na face superior, estão dispostos seis grupos demográficos, podendo estes estar situados em quaisquer um dos níveis das outras duas dimensões. E, por fim, tem-se a terceira dimensão que evidencia os aspectos da educação e da sociedade que, ao se entrelaçar com os outros dois, apontam para uma análise mais “holística e multifacetada” (BRAY; ADAMSON; MASON, 2015, p. 36).

⁸ Níveis de comparação em estudos educacionais: discernimentos de diversas literaturas e o valor das análises em múltiplos níveis (Tradução da autora).

É interessante observar que ao cruzar os três níveis propostos no cubo de Bray e Thomas (1995), responde-se às perguntas: “Onde?” relacionada a face dianteira; “Quem?” relacionada a face superior e “O que?” relacionada a face lateral. Nesse sentido, nosso objeto de estudo está delineado na primeira face, no segundo nível com os países Brasil e Portugal. Na face superior, nos deparamos com os grupos etários, uma vez que o estudo é delimitado na educação básica, designadamente na faixa etária que concentra estudantes de 6 a 14 anos. Por fim, a terceira dimensão que direciona para os aspectos da educação e da sociedade, nosso objeto de estudo está enquadrado em “outros aspectos”, especificamente na avaliação externa em larga escala.

Posto o objeto e o caminho percorrido para o seu delineamento, nos deparamos com a escolha da proposta metodológica a ser seguida. Em um número significativo de metodologias, optamos pela análise comparativa sugerida por Bereday (1972), englobando quatro passos a serem percorridos.

Bereday (1972) foi um pesquisador cujo um percurso acadêmico apresentou múltiplas formações. Segundo Wojniak (2018, p. 2), a trajetória de George Bereday conta com formação em economia, sociologia, história, ciência política e educação comparada nas Universidades de Londres, Oxford e Harvard. Seguindo com uma carreira acadêmica que passou por diversas Universidades, iniciando em 1955, no *Teachers College of Columbia University* e se expandindo para “*Moscow University (1961), Tokyo University (1962), or University of Hawaii (1969-1970), and many others as Warsaw, Edinburgh, Heidelberg, Barcelona, Paris, Stockholm, Singapore, Kuala Lumpur [...]*”.

Para além das trajetórias citadas, Wojniak (2018) comenta que Bereday desempenhou trabalho político colaborativo em algumas missões diplomáticas que envolviam a Rússia, os Estados Unidos e a Finlândia. Foi membro de departamento nos Estados Unidos, chefe da Missão Americana de Subsídio de Curto Prazo, atuou como consultor para a OCDE, fundou a “*Comparative Education Review*” e teve participação como editor do “*Year Book of Worlds Education*”. Suas publicações científicas foram traduzidas para oito idiomas e sua especialidade de pesquisa foi na área da política educacional e dos sistemas educacionais (WOJNIAK, 2018, p. 2).

Nóvoa (2010) propôs um mapa em que agrupa autores comparatistas de acordo com suas concepções, obtendo um total de sete configurações, uma delas denominou de “perspectiva positivista” e nela incluiu George Bereday juntamente com Noah, Epstein,

Eckstein. Para Nóvoa (2010, p. 41) “o que melhor caracteriza este grupo de autores é o esforço para encontrar o método comparativo.

Assim como Nóvoa (2010), Bonitatibus (1989) também traz Bereday centrado na perspectiva positivista, na qual se propaga o pensamento de que a “sociedade caminha, gradual, mas consistentemente, em direção ao progresso” (BONITATIBUS, 1989, p. 63). Para essa autora, Bereday é “um dos principais representantes desta abordagem” que busca analisar os problemas educacionais partindo da

[...] escolha de um problema. O primeiro passo na investigação comparada deve, portanto, se constituir na seleção de um tema ou tópico de estudo, ao qual se aplicará um ‘exame de sua persistência ou variabilidade em sistemas educacionais representativos’. Os problemas a serem investigados devem ser importantes e urgentes. [...] o que Bereday propõe é que o problema seja escolhido de tal forma que seu estudo nos permita ampliar nossos horizontes e conhecimentos de uma dada realidade educacional, oferecendo-nos informações consistentes e contribuindo para a melhoria e aperfeiçoamento dos sistemas educacionais (BONITATIBUS, 1989, p. 64).

Discorrendo acerca do posicionamento positivista de George Bereday, Rust, Johnstone e Allaf (2012) relatam que o referido autor seguia uma pesquisa com processo indutivo, iniciando seus estudos pela descrição do sistema educacional de dois ou mais países, partindo para a interpretação desses sistemas “a partir de um contexto mais amplo. Na fase seguinte, os dados relativos aos países eram justapostos e, por fim, comparados. Trata-se claramente de uma metodologia de natureza indutiva” (RUST; JOHNSTONE; ALLAF, 2012, p. 161).

Ao pesquisarmos os estudos de Bereday, percebemos que ele centrava seus estudos em propor uma maneira clara de análise, com passos e etapas que facilitassem a ampliação dos conhecimentos do objeto posto para comparação. Para ele, antes de predizer ou emprestar algo, deveria se fazer uma rigorosa sistematização, nesse sentido, Bereday propunha uma divisão da análise “em duas partes principais: o estudo de área [...] e os estudos comparativos” (BEREDAY, 1972, p. 37).

Bereday (1972) define como “estudos de área” o local, que pode ser pequeno como “uma vila ou província, ou tão vasto como um continente”. Para ele, normalmente os comparatistas se voltam para o sistema educativo de “uma nação”, assim, realizar esse estudo de forma minuciosa é o caminho indicado ao comparatista, uma vez que a gama de

conhecimento científico envolvido servirá de base para a análise comparativa que se inicia e que se constituirá em “uma fotografia final dessa cultura pelo observador”.

Pensando nesse caminho todo a ser percorrido pelo comparatista, Bereday (1972) menciona que o observador deve ter o cuidado de não realizar julgamentos a partir do seu ponto de vista, antes deve se vestir de neutralidade e se preparar para o estudo, sabendo que “está implícito no método comparativo que não se pode fazer apreciação de uma cultura sem a cuidadosa preparação do observador” (BEREDAY, 1972, p. 38).

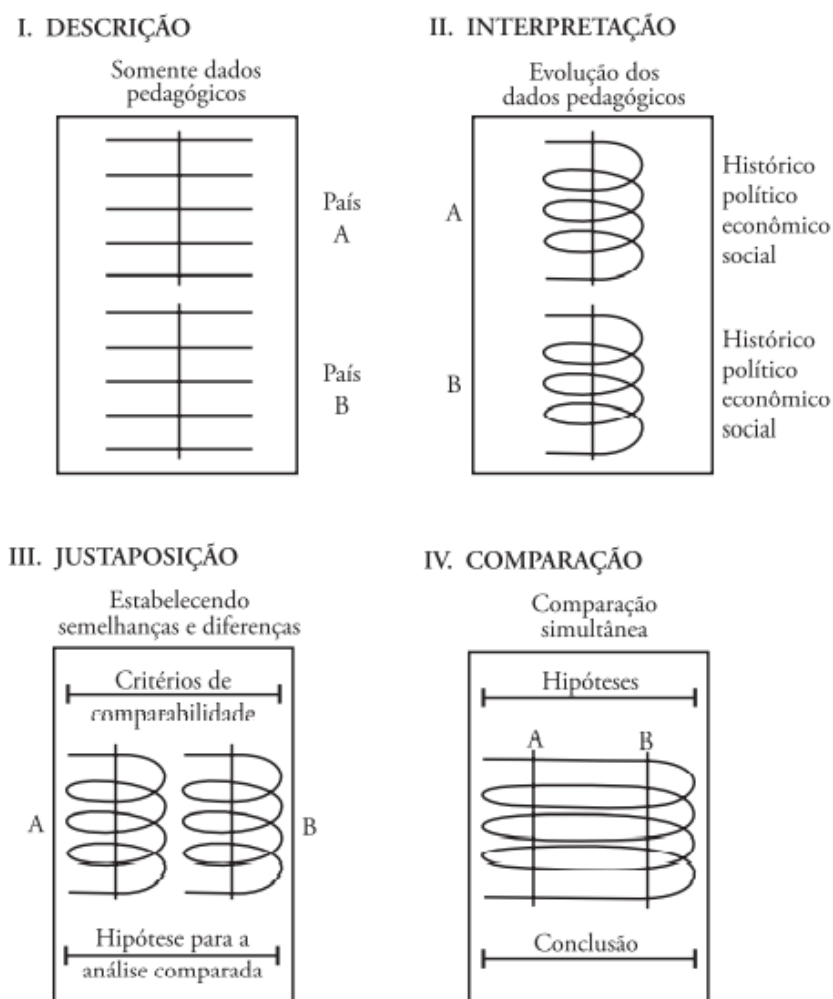
De acordo com Bereday (1972), o observador deve levar em conta três pontos essenciais ao se preparar para iniciar seus estudos. O primeiro aspecto da preparação do observador diz respeito ao **conhecimento da língua**, a falta de domínio linguístico por parte do observador seria uma barreira que poderia comprometer todo o estudo. Segundo Bereday (1972), muitos juízos equivocados são feitos devido ao pouco domínio da língua, colocando em dúvida o estudo realizado. Bereday (1972, p. 185) completa seu raciocínio dizendo que “o conhecimento da língua permite penetrar nos segredos íntimos da nação em estudo. A língua é uma das chaves da união espiritual com um país”.

O segundo aspecto da preparação do observador, conforme Bereday (1972, p. 190) é a importância da **viagem** ao país analisado, para ele, “é necessário incluir viagem e residência no exterior” durante o estudo. Estar no país, dialogar com pessoas de todos os níveis sociais, participar diariamente de várias situações culturais, ir a igrejas, a praças comerciais, situações cotidianas, ver o funcionamento das escolas, tudo leva a ampliação da visão do observador e compreensão de pontos que outrora não seriam entendidos em sua plenitude.

Por fim, o terceiro aspecto citado por Bereday (1972) diz respeito ao **preconceito** cultural e pessoal, que “é tão grande quanto os que surgem do desconhecimento das línguas estrangeiras e do desinteresse pelas viagens ao exterior” (BEREDAY, 1972, p. 205). Todos estamos suscetíveis a sentir estranheza a algo diferente de nossos princípios culturais e podemos cair na armadilha de colocar nossos pré-julgamentos, arruinando todo o estudo, por isso o comparatista deve se preparar para essas questões.

Bereday (1972, p. 59) propõe um método de análise comparativa baseado em quatro passos: descrição, interpretação, justaposição e comparação, conforme o esquema abaixo:

Figura 2 Passos ou etapas da análise comparativa



Fonte: Bereday, 1972, p. 59

Para Mason (2015, p. 129), essa proposta de Bereday consiste em um método “particularmente interessante”, e conforme Matteou (2012, p. 84), “enquanto os seus três primeiros passos objetivaram basicamente compreender e explicar fenômenos educacionais específicos, seu objetivo final continuou sendo a análise total”, todo esse estudo era fruto de “[...] uma teoria científica de fundamentos sólidos, em leis abrangentes e em hipóteses quantitativas verificáveis”.

Bereday (1972, p. 40) denomina a primeira etapa como **Descrição**, é nesse momento do estudo que o comparatista inicia a coleta dos dados e fatos que serão utilizados, por isso, essa fase não pode ser feita ao acaso. “Uma preparação adequada permite aos educadores comparativos abordar a sua primeira tarefa: a descrição de sistemas práticos educacionais” (BEREDAY, 1972, p. 40).

As leituras realizadas nessa etapa devem ser numerosas, Bereday (1972) propõe a busca completa por “fontes primárias, secundárias e auxiliares”. Como fontes primárias ele exemplifica: “relatórios oficiais de ministérios e outros órgãos públicos, transcritos de deliberações de corpos legislativos e duntas assembleias, folhetos e livros [...], jornais diários, revistas [...]”. As fontes secundárias seriam “livros, compilações, coleções de artigos, antologias e a corrente interminável de informações qualitativas de segunda mão”. E materiais auxiliares sugere “livros, artigos e outras fontes não diretamente ou claramente relacionados com educação, mas de qualquer maneira pertinentes” (BEREDAY, 1972, p. 40-41).

A coleta de dados deve ser coerente e cuidadosa, para que auxilie a comparabilidade, o autor sugere que se tenha um planejamento antes de iniciar a coleta de dados, também deixa claro que “os dados descritivos nunca devem resultar em ensaios de cinquenta páginas maçantes e desconexos”, destaca também que “quando possível os fatos devem ser apresentados em tabelas, construídas de acordo com categorias analíticas predeterminadas” (BEREDAY, 1972, p. 44) e que “uma lista completa de fontes bibliográficas deve acompanhar cada tabela” (BEREDAY, 1972, p. 61).

Feita a coleta dos dados, a próxima fase do estudo de área é a **Interpretação**, “esse passo consiste em submeter a informação pedagógica tabulada à análise das ciências sociais” (BEREDAY, 1972, p. 67). Deve ser feita de forma minuciosa e relacionada com os contextos sociais, políticos, econômicos e históricos. Esse momento, assim como o momento da descrição, é realizado separadamente em cada local que será comparado, ou seja, nos dois primeiros passos da análise comparativa não há o movimento de acareação dos países (ou locais) que estão sendo comparados.

Como vimos até aqui, nos escritos de Bereday (1972), os estudos em Educação Comparada contam com auxílio das ciências sociais para desenvolver uma análise mais abrangente, considerando o contexto do local em que o objeto comparado está inserido. Assim, na etapa da Interpretação faz-se uma análise considerando: os **aspectos históricos** que mostrará o percurso e o ritmo com que se sucederam todos os pontos relacionados ao objeto no decorrer dos anos; os **aspectos políticos** que norteará para o observador a forma como os governantes efetivaram escolhas que implicaram em todo o sistema educacional, demonstrando assim toda a trajetória administrativa por trás do objeto comparado; os **aspectos econômicos** em busca de entender como esse contexto enquanto investimento público refletia e propunha mudanças no campo educacional; e, por fim, os **aspectos sociais**

que merecem toda a atenção, visto que o sistema educacional está inserido em um contexto social mutável e com fortes questões implicadas e atreladas diretamente à educação.

Referindo-os a uma rosácea de diferentes disciplinas, o estudante se torna capaz de avaliar não apenas os acontecimentos educacionais, mas também suas causas e conexões. É o *porquê* mais do que o *como* que permite avançar para a direita comparação (BEREDAY, 1972, p. 51).

Feitos os passos da **Descrição** e da **Interpretação** nos estudos de área, parte-se agora para os estudos comparativos com os dois próximos passos, a **Justaposição** e a **Comparação**. A análise deste ponto em diante busca estreitar os dados colhidos e interpretados de cada país justapondo-os, ou seja, “[...] o estudante examinará novamente o material relativo a cada país. O escopo é catalogar, lado a lado, os dados que processou, para procurar semelhanças e diferenças [...], enviando os dados para a Comparação, onde ocorre a análise simultânea dos resultados obtidos, culminando com a escrita do trabalho final (BEREDAY, 1972, p. 73).

Compreendidos os quatro passos da metodologia comparativa recomendada por Bereday (1972) que conduzirão nosso estudo, iniciaremos a análise com os dois primeiros passos – descrição e interpretação – das propostas de avaliações externas que Brasil e Portugal desenvolvem na educação básica.

2 A AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA NA ESCOLA/EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL

2.1 Políticas Públicas Educacionais, Agenda Mundializada (1990) e Avaliações Externas

No final do Século XX, e início do século XXI, aconteceram grandes mudanças econômicas e políticas no Brasil, reflexos de uma crise com parâmetros mundiais, “cujas consequências foram bem visíveis ao nível das políticas públicas e designadamente na educação” (LIMA; AFONSO, 2002, p. 7), uma vez que o campo educacional era tido como um dos espaços mais fecundos para superação de todo o contexto vivenciado.

Para melhor compreendermos o contexto de políticas que se apresenta, faz-se necessário conceituar o que são políticas públicas e políticas educacionais. De acordo com Fernandes (2018, p. 20), políticas públicas são “processos mais ou menos complexos, participados e articulados, que normalmente se traduzem em ações destinadas a resolver problemas dos cidadãos e das sociedades num determinado domínio”.

Ao ser detectado algum problema público, inicia-se um processo de planejamento de ações políticas para enfrentamento dele. As ações propostas são denominadas de políticas públicas e serão implementadas para enfrentamento do problema. Elas podem se apresentar de diversas formas: “programas públicos, projetos, leis, campanhas publicitárias, esclarecimentos públicos, inovações tecnológicas e organizacionais, subsídios governamentais, rotinas administrativas, [...] entre outros” (SECHI, 2013, p. 11).

Já as políticas educacionais, são políticas públicas específicas da educação e se estabelecem por meio de diversas ações que organizam e direcionam o funcionamento dos sistemas educacionais. De acordo com Saviani (2012, p. 7) políticas educacionais são as “decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação”.

Para Mainardes (2006, p. 55), a política educacional é um processo político “multifacetado e dialético” e requer uma articulação entre as perspectivas “macro e micro”. Em sua análise acerca dos estudos de Stephen Ball e Richard Bowe, Mainardes (2006, p. 50) discorre que os autores enfatizam a importância de haver uma articulação entre a macropolítica e a micropolítica, pois “consideram que os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas

[...]” e, portanto, vivenciam as políticas educacionais na prática, participando de sua recriação, uma vez que cada estabelecimento escolar é único e possui características próprias e distintas.

As políticas educacionais sofreram grandes reestruturações provenientes das reformas educacionais ocorridas na década de 1990, uma vez que tinham como referência a agenda econômica globalizada e a reorganização social baseada na lógica empresarial com competitividade e em contexto de mercado. A educação teria a responsabilidade de adaptar os “indivíduos às novas exigências ditadas pela agenda econômica e pelos desafios da chamada sociedade cognitiva” (LIMA; AFONSO, 2002, p. 7).

Assim, as políticas educacionais, principalmente de países periféricos e em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, se desenharam sob influência, orientação e até mesmo financiamento de diversos organismos internacionais como o Banco Mundial, UNESCO, Organização Mundial do Comércio (OMC) e OCDE, entre outros (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014).

Um dos eventos mundiais foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos⁹, ocorrida na Tailândia, em 1990 e oportunizada pela UNESCO, pelo Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, contou com a participação de 155 países, dos quais o Brasil se destacava como um dos que tinha a maior taxa de analfabetismo do mundo e para quem foi solicitado o desenvolvimento de ações e políticas educacionais que superassem tão grande problemática. (FRIGOTTO; CIAVATA, 2003).

Dois documentos importantes que visavam à busca por uma educação básica de qualidade foram publicados, em 1990 e 1992, pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), intitulados “*Transformación productiva com equidad*¹⁰” e “*Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva com equidad*¹¹”, ambos voltados para demandas de urgências de reformas nos contextos educacionais nos países da América Latina e Caribe.

⁹ Posteriormente à Conferência, foi redigida a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, trazendo um plano de ação para a superação de necessidades básicas de aprendizagem que se encontravam numa situação de grande preocupação.

¹⁰Ver:<https://www.cepal.org/es/publicaciones/13113-transformacion-productiva-equidad-la-tarea-prioritaria-desarrollo-america-latina>

¹¹Ver:<https://www.cepal.org/es/publicaciones/2130-educacion-conocimiento-eje-la-transformacion-productiva-equidad>

Sequencialmente, entre 1993 e 1996, UNESCO e Banco Mundial impulsionaram as reformas dos sistemas educacionais com os estudos da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI e publicação do Relatório Delors¹², apresentando um diagnóstico globalizado em nível internacional. Esse documento demonstra que a educação já era tida como o “instrumento fundamental” para que os indivíduos pudessem desenvolver capacidades de responder aos desafios que se apresentavam (FRIGOTTO; CIAVATA, 2003, p. 99).

Em 1995, o Banco Mundial publicou o documento *Prioridades y estrategias para la educación*¹³, reiterando “os objetivos de eliminar o analfabetismo, aumentar a eficácia do ensino, melhorar o atendimento escolar” e faz recomendações voltadas para a administração e descentralização escolar, ainda coloca a avaliação da aprendizagem como um dos desafios a serem desenvolvidos para melhoria da educação básica.

Oliveira (2000, p. 77) discorre que houve um perfil semelhante nas reformas educacionais ao redor do mundo, traduzindo-se numa “agenda mundializada” que procurou “incorporar, em nome da eficiência, os valores e procedimentos do mercado para o interior do sistema educativo”.

A descentralização vista nas reformas propostas nessa época, permitia o repasse das responsabilidades governamentais para outros setores, fazendo com que o Estado deixasse de ser o provedor para assumir um papel regulador. As reformas educacionais foram moldadas com esse intuito, aonde as responsabilidades pela evolução e melhoria, que deveriam ser “problemas diretamente imputáveis aos governos, fossem transferidos para a responsabilidade dos atores, dos gestores escolares e das organizações educativas” (AFONSO, 2014, p. 492).

Uma das características dessa agenda mundializada na educação foi a descentralização da gestão educacional para outras instâncias governamentais (estados e municípios, no caso do Brasil). Com essa transposição de responsabilidades, a União isentou-se de possíveis fracassos, ao mesmo tempo em que efetivou a centralização do monitoramento dos resultados provindos da Avaliação Externa em Larga Escala, o que lhe dava um poder inspetivo e, portanto, de “controle remoto” do produto do sistema (OLIVEIRA, 2000, p. 84,88).

¹² Ver: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf

¹³ Prioridades e estratégias para a educação. Pode ser acessado em: <https://documentos.bancomundial.org/es/publication/documents-reports/documentdetail/715681468329483128/prioridades-y-estrategias-para-la-educacion-examen-del-banco-mundial>

A Avaliação Externa em Larga Escala é um dos instrumentos avaliativos presentes nos Sistemas Nacionais de Avaliação, que derivaram do momento histórico supracitado e se expandiram com objetivos de diagnosticar a evolução educacional, melhorar a qualidade da educação e realizar prestação de contas. Segundo Horta Neto (2018, p. 51) “a avaliação é um instrumento importantíssimo para aprimorar os processos educacionais e políticas públicas da área [...]”.

Para Fernandes (2018, p. 33,) “a avaliação é entendida como uma atividade política e, como tal, interfere e influencia a vida e a política pública”. Para o autor, a avaliação externa é um instrumento voltado para reforçar a prestação de contas, assegurar a qualidade e medir as políticas e seu desempenho. De acordo com Lima (2015, p. 1341), a avaliação educacional “tornou-se o cerne da política educacional”, uma vez que se ampliou tanto em escala, ao ocorrer na esfera local, nacional e internacional, quanto nos diversos olhares que através dela se mostram: “da procura das escolas eficazes à produção de *rankings*, dos testes comparativos internacionais à avaliação do desempenho e à promoção diferenciada dos docentes, da avaliação institucional aos orçamentos competitivos [...]”.

Segundo Pestana (2016, p. 74), “os processos de avaliação educacional destacam-se como meio privilegiado de geração de informações do tipo requerido por essa forma de fazer política educacional”. Ao que acrescenta Silva e Torres (2016), “as avaliações externas são indicadores de resultados educacionais que ganham relevância como forma de subsidiar as metas e ações das escolas no contexto das políticas públicas de educação [...]”.

Por conta da sua emergente contribuição na política, “a ênfase na avaliação como instrumento de monitoramento do Sistema Educacional entrou fortemente na agenda de políticas educacionais”, (CASTRO, 2016, p. 86), e desde então, muito se ouviu sobre: qualidade, eficiência, eficácia, autonomia, responsabilização, prestação de contas e *accountability*.

Para Sá (2009, p. 93), a “qualidade” que se coloca nesse cenário avaliativo é entendida como uma “versão mercantil, ou seja, subordinada às preocupações com a eficiência e a eficácia como condições para a adaptação às novas condições de mercado”, o autor acrescenta que a qualidade se transformou “numa espécie de amuleto capaz de esconjurar a crise que recorrentemente se abate sobre a educação: bastará invocá-la (nas suas diferentes combinações) para que, como por magia, uma aura de bondade envolva as propostas que a

invocam”. O autor atribui o uso do termo “qualidade” ao “desinvestimento público nas escolas”. Lima (2015, p. 1342), por sua vez, acrescenta que a “qualidade” influenciada pelos

modos de gestão privada e empresarial [...] vem sendo crescentemente subordinadas a metas quantificáveis com precisão, a comparações de performance, a exercícios contabilísticos e de mensuração pretensamente capazes de induzir a competitividade e, por essa via, a melhoria da qualidade.

Dias Sobrinho (2012, p. 22) alerta para o cuidado em não deturpar o entendimento do que é a qualidade ao vinculá-la com “serviços isolados e independentes”. Para o autor, o conceito de qualidade educativa deve estar relacionado a “critérios de excelência, cientificidade e relevância social” e distante de “orientação mercadológica”. Fernandes (2018) acrescenta que, quando vista na perspectiva de mercado, a avaliação se “limita a medir a qualidade e a eficiência dos programas e das medidas políticas [...]”

Quanto à eficiência e eficácia, Lima (2005, p. 82-83) discorre que o setor público mudava seu foco se adequando ao que propunha o mercado e seu princípio competitivo em busca de mais eficiência, pois entendia que quanto mais se competia, mais se progredia economicamente pela consequente redução de custos (eficiência). Integrava-se a educação a essa “indústria de serviços, num mercado de fornecedores de competição”, se voltando para “adaptar seus mecanismos de funcionamento” de forma a “aumentar sua eficiência” e promovendo, a “homogeneidade a partir dos valores da eficácia, da adaptação e da competitividade”.

No que se refere ao conceito de “autonomia”, que desde então foi muito citado, este é entendido como uma certa emancipação em que as instâncias menores podem tomar decisões que lhes favoreçam, entretanto, “permanecem subordinadas a uma administração fortemente centralizada” que solicitará prestação de contas e responsabilização, uma vez que “para mais autonomia, mais avaliação” (LIMA, 2015, p. 1341).

Segundo Afonso, (2009, p.59), *accountability* é um processo complexo com amplitudes plurais, que vai além de uma simples prestação de contas. Parte-se da busca por informações, passando pela exigência de justificações com a obrigação de ser atendida e conclui-se com a responsabilização. O processo ganha densidade no entrelaçamento desses pilares com o pilar da avaliação ampliando o modelo de *accountability*, que ao recolher e

tratar os dados e informações recolhidos na avaliação, promove um processo anterior (*ex-ante*) e/ou posterior (*ex-post*) à prestação de contas, conforme ilustrado no quadro abaixo:

Quadro 1 Dimensões de um modelo de Accountability

ACCOUNTABILITY	Avaliação <i>ex-ante</i>	
	Prestação de contas (<i>answerability</i>)	• Fornecer informações
		• Dar justificações
		• Elaborar e Publicitar relatórios de avaliação
	Avaliação <i>ex-post</i>	
	Responsabilização (<i>responsabilization</i>)	• Imputação de responsabilidades e/ou imposição de sanções negativas (<i>enforcement</i>)
		• Assunção autónoma de responsabilidades • Persuasão • Atribuição de recompensas materiais ou simbólicas • Avocação de normas de códigos deontológicos • Outras formas legítimas de responsabilização

Fonte: Afonso, 2009, p. 60

Em seus estudos posteriores, Afonso (2018, p. 11) discorre que “a responsabilização deve estar relacionada com a avaliação e com a prestação de contas, ainda que muitas vezes ela constitua uma mera consequência latente (ou implícita) da avaliação e/ou da prestação de contas”. Para o autor, “em qualquer modelo de *accountability*, há sempre formas de responsabilização, isto é, consequências – e essas consequências podem ser positivas ou negativas, materiais ou simbólicas, implícitas ou explícitas” (AFONSO, 2018, p. 12).

Segundo Silva e Torres (2016, p. 63), o conceito “responsabilização” não deve ser entendido como “culpa”, ele é “empregado para destacar que todos (professores, gestores da escola, gestores do sistema de ensino e governantes) são corresponsáveis pelo desempenho dos estudantes” e, portanto, devem ofertar boas condições de ensino.

De acordo com Bauer; Alavarse e Oliveira (2015), tais avaliações externas tem gerado debates na comunidade acadêmica e educacional, com posicionamentos contrários, favoráveis e parciais. Os autores discorrem que entre os argumentos contrários, estão

- 1) A responsabilização de professores e escolas pode levar a medidas punitivas injustas, como a perda do emprego [...];
- 2) as avaliações em larga escala interferem na autonomia dos docentes influenciando até mesmo a forma como os conteúdos são ensinados;
- 3) Provas padronizadas e *rankings* incentivam a competição entre escolas e alunos [...] gerando processos de ensinar para os testes [...];
- 4) [...] não consideram fatores externos que podem afetar o desempenho dos alunos [...] como ansiedade, por exemplo;
- 5) [...] o afunilamento curricular, levando os professores a ensinar somente os conteúdos cobrados nas provas [...];
- 6) as avaliações são parciais, normalmente realizadas para poucas disciplinas curriculares [...];
- 7) produzem injustiças relativas à bonificação de professores e premiação das

melhores escolas [...]; 8) a pressão por melhoria de resultados [...] podem ter influência negativa sobre professores e alunos [...]; 9) [...] ao se sentirem pressionados pela situação de avaliação, podem sofrer problemas de saúde [...]; 10) na busca por melhores resultados, podem induzir o aumento da desigualdade [...] (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 1375-1376).

Ao citarem os posicionamentos destacados na literatura que são favoráveis, ou cujos aspectos são tidos como positivos, os autores elencam que as avaliações:

1) Definem padrões e expectativas para o aprendizado dos alunos, podendo servir para orientar o trabalho das escolas [...] servem, assim, de guia ao planejamento dos professores, dando-lhes pistas sobre o que e quando ensinar aos alunos [...]; 2) [...] geram informações que ficam disponibilizadas para os professores e as escolas, podendo apoiar a tomada de decisões [...]; 3) Produzem, para comunidades, informações sobre a qualidade do ensino nas escolas [...]; 4) Fariam com que professores e alunos buscassem melhorar seu desempenho [...]; 5) Teriam potencial para manter professores e escolas responsáveis pelo aprendizado de todos os alunos, à medida que os informam acerca dos alunos que não estão aprendendo conforme o esperado [...] (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 1377).

Os autores finalizam seus apontamentos apresentando um posicionamento parcial que considera o potencial e a utilidade das avaliações externas no estabelecimento de políticas educacionais de melhoria que garantam os avanços educacionais, mas questiona alguns de seus critérios como “a alocação de recursos nas escolas com melhores resultados, a definição de bônus para professores, o estabelecimento de *rankings* estimulando a competição entre escolas e redes de ensino, e seu entendimento como indicador único e principal de qualidade de ensino” (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 1367).

Fato é, que as avaliações externas presentes nos Sistemas de Avaliação da Educação foram se propagando mundialmente e encontram-se presentes tanto em contextos nacionais, levantando diagnósticos locais, quanto internacionais disponibilizando dados comparativos entre diversos países, oportunizando um grande banco de dados dos sistemas educacionais que delas participarem. De acordo com Nóvoa (2017, p. 20), todo esse movimento avaliativo que interliga países tem grande influência social e política, uma vez que os obriga a formularem políticas educacionais a partir dos resultados escolares dos alunos e de sua posição no *ranking* mundial.

A Avaliação Externa em Larga Escala Internacional mais conhecida é o PISA, criado em 2000, pela OCDE e com cronograma de aplicabilidade trienal. Avalia jovens de 15 anos

no que diz respeito à capacidade de utilização real dos conhecimentos e habilidades adquiridos durante processo de ensino/aprendizagem, especificamente em matemática, ciências e leitura. A edição do PISA realizada em 2018, avaliou cerca de 600 mil estudantes de 79 países, subsidiando-os com dados comparativos que permitem traçar um panorama de como as aprendizagens estão sendo moldadas e se está havendo evolução educacional.

Outra Avaliação Externa em Larga Escala internacional¹⁴ é o *Progress in International Reading Literacy Study*¹⁵ (PIRLS), aplicado no âmbito da IEA, realizado a cada cinco anos, desde 2001. O PIRLS avalia as habilidades leitoras dos estudantes no 4º ano dispostos em uma amostra de escolas públicas e privadas selecionadas para a avaliação, oferecendo dados para políticas de melhoria do ensino e da aprendizagem. Em 2021, seu quinto ano de aplicação, 63 países participaram da avaliação.

Brasil e Portugal participam de ambas as Avaliações Externas em Larga Escala Internacionais citadas, PISA e PIRLS, além de participarem de outras avaliações regionalizadas e, portanto, que não são comuns entre si. É possível verificar que as Avaliações Externas em Larga Escala estão presentes nas realidades internacionais e que foram se fortalecendo ao longo dos anos, cada uma com critérios, especificidades e enfoques próprios e distintos.

Os países que participam dessas avaliações pertencem a contextos extremos, de um lado estão os países desenvolvidos que apresentam cenários educacionais favoráveis para a aquisição da aprendizagem, de outro, encontram-se países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, cujas realidades vão na contramão dos anteriores. A esse respeito Brandão (2019, p. 4) comenta que “temos que ser firmemente críticos das propostas de organizações multilaterais de cima pra baixo, que geralmente propõem as mesmas soluções educacionais para os mais diferentes contextos”. O diagnóstico comparativo oportunizado por essas avaliações deve ser utilizado com toda a criticidade, sabendo separar os contextos díspares dos participantes em questão.

¹⁴ Em relação às Avaliações Externas em Larga Escala internacionais, a IEA aplica outras duas avaliações: o TIMSS e o ICILS. Também há o ESLC, aplicado pela Comissão Europeia. Portugal participa dessas três avaliações. Por sua vez, o Brasil participa do ERCE, avaliação de responsabilidade do MERCOSUL.

¹⁵ Progresso no Estudo Internacional de Alfabetização e Leitura. Maiores informações sobre o estudo citado ver: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/>

2.2 Contextualização do primeiro polo comparativo: Brasil

Brasil é um país relativamente jovem com pouco mais de 500 anos desde que os portugueses documentaram sua descoberta e consequente colonização. De grandes dimensões continentais, é banhado pelo Oceano Atlântico na maioria dos seus Estados, perfaz cerca de 48% da América do Sul, o que faz do Brasil o maior país sul-americano com 8.514.876 km², o maior país lusófono, o quinto maior do mundo e o sexto com maior população, com 231 milhões de habitantes.

A Forma de Governo adotada no país é a República, possuindo um Sistema de Governo Presidencialista. É regido pela Constituição Federal, de 5 de outubro de 1988, que foi aprovada após intensa mobilização e reuniões dos representantes do povo brasileiro em Assembleia Nacional Constituinte, na busca por instituir um Estado Democrático de Direito que assegurasse os direitos, liberdade, segurança, bem-estar, igualdade e justiça (BRASIL, 1988).

De acordo com Souza (2005, p. 109), a Constituição Federal de 1988, trouxe consigo a “restauração” do Estado Federativo brasileiro, que é composto por três níveis de governos coordenados: União, Estados e Municípios. Cada nível possui autonomia legislativa, governamental e administrativa “considerável” e se unem formando um Estado Federal. Cabe à União “o maior e o mais importante leque de competências”, no entanto a “responsabilidade pela provisão da maioria dos serviços públicos, em especial os sociais, é comum aos três níveis”, caracterizando assim um Estado Federativo com “caráter cooperativo” (SOUZA, 2005, p. 111-112).

Segundo Ferreira e Alves Ferreira (2020), essa organização do Estado Federativo brasileiro legitima ações descentralizadas nos contextos social, político, econômico e, inclusive, no campo das políticas educacionais, permitindo que Estados e Municípios tenham responsabilidades diretas com a gestão dos seus sistemas educacionais. Em síntese, a Educação brasileira é responsabilidade direta da União, com corresponsabilidade dos Estados e Municípios. Ela está descrita na Constituição Federal de 1988, do artigo 205º ao 214º, preconizando que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, rege toda a educação brasileira, reafirmando o dever da família e do Estado, apregoando a garantia ao “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A LDB nº 9394/96 estabelece, entre outros princípios, que o ensino será ministrado com “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1996).

A educação brasileira, amparada pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB nº 9394/96, conta ainda com um Plano Nacional de Educação (PNE) que é composto por um conjunto de diretrizes e metas a serem alcançadas durante os dez anos de sua vigência. São objetivos do PNE:

articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio das ações [...] que conduzam a: I erradicação do analfabetismo; II universalização do atendimento escolar; III melhoria da qualidade do ensino; IV formação para o trabalho; V promoção humanística, científica e tecnológica do País; e VI estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação com proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

O PNE em vigor está apresentado na Lei nº 13005/2014 que prevê, além das seis diretrizes citadas no artigo 214º da Constituição Federal de 1988, outras seis: superação das desigualdades educacionais; promoção da gestão democrática da educação pública; valorização dos profissionais da educação; e a promoção do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade. O PNE estabelece vinte metas a serem cumpridas até 2024, que deverão ser acompanhadas a cada dois anos (BRASIL, 2014). Uma dessas metas está diretamente relacionada à elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é obtido pelo cruzamento de dados do fluxo escolar com os resultados da Avaliações Externas em Larga Escala realizadas na educação básica.

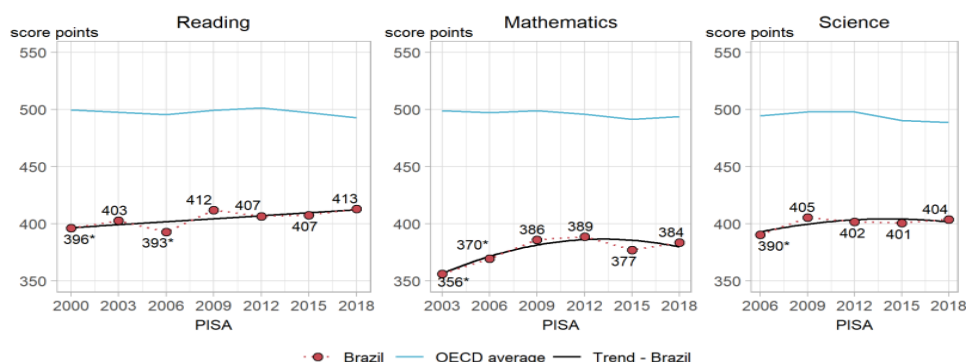
A educação brasileira participa de algumas avaliações externas, tanto de aplicabilidade nacional quanto internacional, que objetivam a aferição das aprendizagens e a melhor compreensão do contexto educativo. Todo o gerenciamento fica sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹⁶, órgão

¹⁶ Instituto criado em 1937 e reorganizado, reformulado e ampliado em 1997.

responsável por planejar, coordenar e operacionalizar o contexto de avaliações externas no Brasil.

No âmbito da OCDE, o Brasil foi o primeiro país sul-americano a participar do PISA, desde seu início, no ano 2000. Na primeira edição do PISA, a média dos estudantes brasileiros foi 396 em Leitura, 334 em Matemática e 375 em Ciências, bem abaixo da média dos países participantes que foi de 500 nas três áreas. Na última edição realizada em 2018, tivemos um total de 10.691 estudantes brasileiros representando os demais, o Brasil teve o seguinte desempenho: Em Leitura 413, em Matemática 384 e em Ciências 404. Na tabela abaixo podemos verificar como foram as médias obtidas pelo país nas edições do PISA:

Gráfico 1 Níveis brasileiros em Leitura, Matemática e Ciências no PISA



Fonte: OCDE, 2021

Em todos os anos, as médias brasileiras foram menores do que as médias dos países da OCDE. Verificamos que, no que se refere à Leitura, o Brasil oscilou ao longo dos anos, conseguindo seu melhor índice em 2018. Já em Matemática o desempenho mais positivo se deu em 2012, e, em Ciências, a melhor média foi alcançada em 2009.

Mais de 68% dos estudantes apresentam nível de proficiência mínimo e abaixo do mínimo em matemática. Esse quadro também se repete nos níveis de proficiência em ciências apresentados pelos brasileiros em que 55%, ou seja, mais da metade, não alcançou o nível básico, ocupando a última posição no nosso continente. Em Leitura, o quadro também choca, quando vimos que a estatística traz 50% no pior nível de proficiência leitora (OCDE, 2021).

Outra Avaliação Externa em Larga Escala internacional que o Brasil participou, em todas as edições (1997, 2006, 2013 e 2019), é o Estudo Regional Comparativo e Explicativo (ERCE), conduzido pelo Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da

Educação (LLECE). São avaliados alunos de 4º e 7º ano de algumas escolas previamente selecionadas. Participaram da última edição um total de 8.871 alunos brasileiros, sendo 4.522 de 4º ano e 4.349 de 7º ano, pertencentes à 378 escolas (UNESCO, 2021).

Tabela 1 Resultados do Brasil no ERCE 2019

Grado	Área curricular	Puntaje promedio	Comparación con promedio de países del ERCE 2019	Brechas de género	Comparación con el TERCE 2013
4º año	Lectura	748	+51*	A favor de las niñas	+36*
	Matemática	744	+46*	Sin diferencia	+17*
7º año	Lectura	734	+38*	A favor de las niñas	+13*
	Matemática	733	+36*	A favor de los niños	+24*
	Ciencias	718	+16*	Sin diferencia	+18*

Fonte: UNESCO, 2021.

Diferentemente do PISA, em que o país ficou abaixo da média em todas as edições, no ERCE os resultados demonstram que o Brasil está acima da média estabelecida para os países participantes em todas as provas aplicadas, ficando entre os três países que apresentaram melhor desempenho no 4º ano (UNESCO, 2021, p. 16). A Avaliação Externa em Larga Escala internacional mais recente que o país aderiu foi o PIRLS, no âmbito da IEA. A avaliação foi aplicada no último trimestre de 2021, e até o momento do presente estudo, ainda não haviam sido divulgados os resultados.

No tocante às Avaliações Externas em Larga Escala na Educação Básica em contexto nacional, há, no Brasil, desde 1990, o SAEB que está voltado para avaliar a qualidade da educação, mediante verificação dos níveis de aprendizagem dos estudantes e oportunizar ajuda a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais.

O SAEB foi criado oficialmente por meio da Portaria nº 1795, de 27 de dezembro de 1994, se institui tendo como grande propulsor a busca pela qualidade em educação, apregoada na Constituição Federal de 1988, artigo 206º, inciso VII, quando aponta que os princípios da educação se baseiam, entre outros, na “garantia do padrão de qualidade” (BRASIL, 1988).

Em consonância à Constituição Federal de 1988, o SAEB também se estabelece baseado na LDB nº 9394/96, em seu artigo 3º, inciso IX, que apregoa ser fim da educação a “garantia de padrão de qualidade” e no artigo 9º, inciso VI que trata da organização da educação nacional visando “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar

no ensino fundamental, médio e superior [...], objetivando a definição de prioridade e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996). Isso, de acordo com Brandão (2015, p.43), se traduz numa “ideia de avaliação, o mais quantificável possível”, constituindo um dos pilares da política educacional brasileira.

O SAEB também segue o que está posto na Lei nº 13.005/2014, do PNE, estabelecendo na meta 7: “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...]” (BRASIL, 2014). Portanto, a busca pela qualidade educacional, amparada na Constituição Federal de 1988, na LDB nº 9394/96 e no PNE, fez do SAEB o veículo oficial para verificar seu progresso na educação básica.

A redação da Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019, dispõe no seu artigo 2º que “o Saeb é um sistema de avaliação em larga escala, composto por um conjunto de instrumentos”, sendo os testes cognitivos e os questionários aos participantes, que disponibiliza diagnósticos a partir de dados estatísticos e evidências a respeito da qualidade na educação (BRASIL, 2019b).

Para compreendermos melhor a proposta da Avaliação Externa em Larga Escala que incide na escola/educação básica brasileira, vamos entender como ela se estabeleceu ao longo dos anos, em que cenário político/educacional ela emergiu, e como foi influenciada pelos contextos nacional e internacional.

2.3 – A Educação Brasileira pós Constituição Federal de 1988 e Reformas Educacionais

O Brasil viveu um período de grandes mudanças ao final da Ditadura Militar e o estabelecimento do Regime Democrático, embasado na Constituição Federal de 1988. E, assim como os demais setores da administração pública, a educação se via inserida num momento histórico e político em que as influências e emergências internacionais contribuíram para delinear seu percurso.

Como já citado anteriormente, aconteceram alguns eventos mundiais, na década de 1990, que influenciaram diretamente o contexto educacional brasileiro. A Conferência Internacional de Jontiem, em 1990. Os estudos da CEPAL publicados em 1990 e 1992, “Transformação Produtiva com Equidade” e “Educação e Conhecimento: eixos da transformação produtiva com equidade”. A publicação do Relatório Delors, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, entre 1993 e 1996, e a publicação no ano de

1995, do documento “Prioridades e estratégias para a educação”, publicado pelo Banco Mundial (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

O Brasil participava desses eventos e estudos, junto com mais de uma centena de países. Um dos objetivos, por meio dos estudos, impulsionar a colaboração entre as nações e a promoção de ações de melhoria em seus respectivos sistemas educacionais para erradicar o analfabetismo, aumentando a eficiência e eficácia deles.

Paralelo a esse cenário internacional, o retrato educacional brasileiro vivia um momento extremamente crítico. Os números eram alarmantes, entre os problemas havia alta taxa de repetência, escolas superlotadas, o ensino que deveria ocorrer em oito anos se prolongava para até onze anos, cerca de 90% das matrículas estavam concentradas nos anos iniciais, o que demonstrava que o problema não era a falta de vaga, mas as altas taxas de repetência, acarretando desperdício financeiro, pois se gastava além do previsto com o primeiro grau com tanta matrícula represada.

Uma das primeiras medidas adotadas para o enfrentamento desses problemas educacionais, foi articular um “Comitê Consultivo” formado por representantes de diversos conselhos, fóruns, ministérios e esferas governamentais em prol do “Compromisso Nacional de Educação para todos” (BRASIL, 1993). A partir dessa mobilização elaborou-se o Plano Decenal de Educação para Todos, visando “assegurar, até o ano de 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades elementares da vida contemporânea”. (BRASIL, 1993, p. 12-13)

Contudo, os problemas não estavam presentes somente na educação. O Estado enfrentava uma crise de eficiência e sua forma de administração pública burocrática se mostrava ultrapassada e incapaz de retomar os rumos do desenvolvimento. Era necessário “reformá-lo e reconstruí-lo”, ampliando sua governança e assim “agir mais efetiva e eficientemente em benefício da sociedade” (BRESSER PEREIRA, 1996, p. 1).

Se fazia necessário mudar a forma de administração do Estado. Para Luiz Carlos Bresser Pereira, “o Brasil precisava de um Estado que fosse capaz” (LEITE, 2014, p. 1054), aonde “os serviços públicos fossem prestados de maneira não apenas efetiva, mas eficiente, com menor custo para a mesma qualidade, ou com maior qualidade e maior abrangência, pelo mesmo custo” (LEITE, 2014, p. 1058).

Em 1995, durante o mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), teve início a Reforma do Estado, sob planejamento do ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser Pereira. Um de seus desdobramentos foi iniciar a Reforma Gerencial do Estado buscando recuperar sua governança colocando em “prática as novas ideias gerenciais, e oferecendo à sociedade um serviço público de melhor qualidade, em que o critério de êxito seja sempre o do melhor atendimento ao cidadão-cliente a um custo menor” (BRESSER-PEREIRA, 2000, p. 11).

A Reforma Gerencial do Estado direcionava para uma “administração pública gerencial [...] inspirada nos avanços realizados pela administração de empresas” (BRESSER PEREIRA, 1996, p. 5). Estruturada na modernização e descentralização político-administrativa, priorizando a qualidade e a eficiência, delegando autonomia e condição de gerenciamento aos administradores públicos, além de controlar e cobrar resultados através de “auditoria *a posteriori*”, levando a um movimento comparativo e competitivo por melhoria dos resultados entre as organizações públicas (BRESSER-PEREIRA, 2000).

A Reforma do Estado, proposta por Bresser Pereira, se fixava com prioridade em áreas sociais “que não tem nem recursos e nem capacidade administrativa”, a educação era uma dessas áreas, juntamente com a saúde e a previdência. A ideia era torná-las mais “eficientes”, prestando “serviços de boa qualidade” (LEITE, 2014, p. 1059). Para que o Estado conseguisse se apropriar da eficiência dos serviços prestados, a Reforma preconizava uma mudança de papéis, em que o Estado deixaria de ser o executor de diversos serviços sociais, passando a subsidiá-los e exercer papel regulador, coordenando a nível federal e descentralizando verticalmente algumas funções para os demais níveis.

De acordo com Durham (2010, p. 156), essa “alteração do pacto federativo”, concedendo maior autonomia para estados e municípios organizarem entre outros, seus sistemas de ensino, culminou com a criação de “mais de 5,6 mil sistemas educacionais”. Para Oliveira (2009, p. 202), seus regimes organizativos foram desenhados à semelhança de “regimes de empresa” com dominância do “pensamento pedagógico empresarial” e o estabelecimento de um conjunto de “missões e objetivos” a serem atingidos, modificando a identidade social da escola.

Segundo Carnoy e Castro (1997, p. 15), nessa época o Brasil precisava ser inserido competitivamente na economia mundial e, para isso, seria primordial utilizar o “papel político da educação”. O sistema educacional brasileiro necessitava de mudanças que levassem à

melhora de sua qualidade, buscando aproximá-lo dos padrões de ensino dos sistemas mundiais.

Tendo em vista o cenário interno brasileiro aonde o Estado e o sistema educacional estavam ineficientes, e o diagnóstico divulgando a demanda educacional mundial, os Governos que comandaram o Brasil a partir de 1990 colocaram em prática diversas propostas e políticas educacionais que impactaram significativamente a educação. Para Catani e Oliveira (2000, p. 12) as políticas educacionais dos anos 1990 promoveram “uma nova função social” da educação, uma vez que ela foi “significativamente transformada por uma série de reformas que procuraram adequar nosso sistema de ensino aos ‘novos tempos’”.

De acordo com Oliveira (2000, p. 81), as reformas educacionais na “Era FHC”, se dimensionaram em “descentralização”, que estaria ligada à gestão e ao financiamento, e “centralização”, relacionada aos processos avaliativos e ao controle do sistema educacional. Alguns conceitos permeavam as duas dimensões,

dentro da primeira parte dessa perspectiva, o da descentralização, ganham força expressões e termos como ‘autonomia’, ‘controle da comunidade’, ‘novo padrão de gestão’, ‘racionalização administrativa’, ‘repasse direto de recursos para a escola’, ‘indução ao estabelecimento de parcerias’ e ‘municipalização’. Entre os da segunda, o da centralização, estão os termos ‘difusão de uma cultura de avaliação’, ‘padrão de qualidade’, ‘avaliação de sistema’ e ‘competição’ OLIVEIRA (2000, p. 81).

Gomes (2016, p. 56) sintetiza o binômio composto pela descentralização e centralização nesse período como a redução de responsabilidades do Estado e a mudança de papéis de “Estado docente” para “Estado regulamentador”, em que “no dar e receber de recursos, tendeu-se a avaliar os resultados e responsabilizar a escola pelo uso desses recursos”.

Dentre as políticas educacionais que mais tiveram impacto na educação brasileira, após as Reformas da década de 1990, algumas merecem destaque, como a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, centralizando na União a coordenação de toda a política nacional de educação e, ao mesmo tempo, descentralizando questões como o financiamento e a gestão da educação, repartindo a

competência entre as instâncias do poder (federal, estadual e municipal), enfatizando a responsabilidade de estados e municípios para com a

universalização do ensino fundamental, que passou a ser responsabilidade de ambos. A educação infantil foi atribuída aos municípios e o ensino médio aos estados. A União permaneceu como o principal responsável pelo desenvolvimento do ensino superior público e pelo controle sobre todo o ensino superior privado, mantendo suas antigas funções de coordenar o conjunto do sistema (DURHAM, 2010, p. 156-157).

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que regem toda a educação. O estabelecimento de um currículo mínimo a nível nacional contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O Programa Dinheiro Direto na Escola destinando apoio financeiro complementar à gestão escolar. A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), tida como a principal política educacional da gestão de FHC, posteriormente modificado no Governo Lula da Silva, para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

A melhoria das matrículas de uma forma gradativa ao longo dos governos. O Governo Itamar (1993-1995) fortaleceu as matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental, o que pôde ter continuidade no Governo FHC, com adoção de medidas que assegurassem a presença dos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, permitindo com isso, que o Governo Lula da Silva conseguisse planejar o crescimento das matrículas no nível técnico e no ensino superior (DURHAM, 2010).

Para Oliveira (2009, p. 199), a reforma implantada na educação brasileira durante o Governo FHC “resultou na reestruturação do ensino no Brasil nos seus aspectos relativos à organização escolar, à redefinição dos currículos, à avaliação, à gestão e ao seu financiamento”. Ao passo que, durante o Governo Lula, a etapa da educação que mais se destacou foi o Ensino Superior. Conforme Saviani (2010), o número de instituições de nível superior e a quantidade de alunos, saltou do ano de 1996 para 2005, respectivamente de 922 instituições e 1.868.529 alunos, para 2165 instituições e 4.453.156 alunos.

As propostas de programas sociais junto a educação básica e as políticas de financiamento oportunizando ingresso no nível superior, fez com que a educação contribuísse para tirar milhões de pessoas do nível de extrema pobreza, promovendo um país menos desigual. Entre os programas sociais, merecem destaque o programa social Bolsa-Família, prevendo a transferência financeira para famílias extremamente pobres, condicionada à permanência dos estudantes na escola. As políticas de financiamento como o Fundo de

Financiamento Estudantil (FIES), Programa Universidade para Todos (PROUNI) e Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), fazendo com que a população de baixa renda conseguisse alcançar o sonhado nível universitário. Sem falar nas políticas de cotas raciais, destinadas à população negra, marcando positivamente o acesso dessa minoria no ensino superior (OLIVEIRA, 2009).

Muitas outras políticas educacionais foram melhorando pouco a pouco a educação brasileira, tirando-a do caos em que se encontrava. E foi nesse desenrolar histórico, político, social, econômico e de influências internacionais, que se deu a criação oficial do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em dezembro de 1994 e em que ele se manteve evoluindo. Para Castro (2016, p. 92),

O pressuposto básico do Saeb reside na concepção de que nenhum fator determina, isoladamente, a qualidade do ensino, uma vez que o processo de aprendizagem se deve a um conjunto de fatores. O cruzamento dessas informações com o desempenho dos alunos passou a sinalizar as áreas nas quais os gestores educacionais podiam intervir para promover melhorias no ensino oferecido. As secretarias municipais e estaduais de educação, que colaboravam em todas as etapas do exame, encontravam no Saeb uma rica fonte de informações para a definição de ações.

O SAEB consolidou o novo modelo de gerenciamento do Estado, proposto a partir da Reforma da década de 1990, concentrando o poder deste em aferir, através das avaliações padronizadas em larga escala, a eficiência e qualidade educacional e, conseqüentemente, obter informações capazes de orientar políticas públicas pertinentes à sua evolução (CASTRO, 2016). Diversas foram as reformulações e aprofundamentos pelas quais o SAEB passou ao longo dos seus trinta anos de existência, sempre permitindo diagnosticar os resultados escolares e os indicadores de qualidade educacional, favorecendo o uso das informações obtidas em planejamentos dentro e fora do contexto educativo.

A continuidade do SAEB em todos os Governos é, de acordo com Durham (2010, p. 158) e Castro (2016, p. 87), uma das maiores realizações governamentais, tendo em vista que ele é um sistema “cuja excelência foi reconhecida internacionalmente e que constituiu um instrumento fundamental para a formulação de políticas públicas”. Em quase todas as edições houve reformulação da proposta do SAEB, isso aconteceu também na edição de 2019, a qual analisaremos no presente estudo a partir da próxima seção.

2.4 – O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

A proposta inicial de um Sistema Nacional de Avaliação das Escolas Públicas de 1º grau surgiu em 1988, com apoio da ONU e OEA, quando por meio da parceria entre o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (ILCA) e o MEC procurou-se “responder às demandas do Banco Mundial no sentido de desenvolver uma sistemática de avaliação para o Projeto Nordeste [...]” (BRASIL, 1992, p. 6), com “finalidade de estabelecer um sistema de controle de conteúdos mínimos e dos padrões de qualidade do ensino básico” (INEP, 1994, p. 6).

Essa proposta de avaliação da aprendizagem foi fruto de estudos iniciados na região do Nordeste brasileiro e tinha o objetivo de “expandir o acesso às quatro primeiras séries do ensino fundamental, diminuir as taxas de repetência e evasão e melhorar o rendimento escolar dos alunos da Região Nordeste” (BRASIL, 2014, p. 32).

Após a primeira versão do SAEB, o MEC providenciou a expansão da ideia e, após alguns ajustes, o projeto foi ampliado para os estados do Paraná e Rio Grande do Norte de forma piloto, e, após reformulações posteriores ao resultado foi disponibilizada para aplicação em âmbito nacional, que só pode ocorrer no final de 1990 por conta de falta de recursos financeiros até aquele momento. A proposta original pretendia

possibilitar a avaliação dos resultados de políticas e estratégias educacionais, quer as explícitas em Planos ou Programas, quer as implícitas na própria atuação dos sistemas educacionais. Tratava-se, em última instância, de avaliar a situação, as estratégias e os resultados dos sistemas educacionais, abordando-se as diversas questões relativas à universalização e à qualidade do ensino, à competência pedagógica e à gestão do campo educacional. (BRASIL, 1992, p. 6).

De acordo com o Relatório do 1º Ciclo do SAEB (BRASIL, 1992, p. 7), a proposta avaliativa nos dois primeiros ciclos (1990 e 1993) se deu a partir de três questões globais que deram embasamento para os três eixos avaliados: “Em que medida as políticas adotadas nos planos estaduais, regionais e nacional, estão possibilitando o acesso (escolarização) e a melhoria da qualidade do ensino ministrado?” Essa primeira pergunta originou o eixo: Universalização e Qualidade do Ensino.

A segunda questão era: “Quais são as mudanças nas condições de trabalho e na competência pedagógica do Professor?” A partir desse questionamento surgiu o 2º eixo: Valorização do Magistério. Por fim, a terceira questão era: “Em que medida a gestão educacional torna-se mais eficiente e democrática?” Desenhando, assim, o 3º eixo: Democratização da Gestão.

Os três eixos se subdividiam em onze dimensões de análises, que foram decompostas em vinte e três indicadores. Estes, por sua vez, possibilitavam visualizar as estatísticas educacionais, a escola e o sistema, e com isso entender a situação do momento, além de refletir sobre as possíveis estratégias para sua melhoria.

Quadro 2 Eixos, Dimensões e Indicadores do Modelo de Avaliação

EIXO	DIMENSÃO	INDICADOR
- Universalização com qualidade	- Escolarização	- Matrícula - Taxa de escolarização real
	- Retenção	- Taxas de evasão aprovação e repetência
	- Produtividade	- Taxas de sobrevivência
	- Qualidade	- Rendimento do aluno - Competência do professor • Custo-aluno direto - Condições de ensino
- Valorização do professor	- Competência	- Conteúdos e projeto pedagógico
	- Condições de trabalho	• Níveis salariais - Taxa de professores concursados. - Vigência de Estatuto do Magistério.
- Gestão Educacional	- Integração Estado / Município	- Diagnóstico de gestão - Equalização custo-aluno
	- Descentralização	• Diagnóstico de gestão - Grau de autonomia da escola - Melhoria da gestão escolar
	- Desburocratização	- Diagnóstico de gestão - Relação custo pessoal docente/pessoal não docente
	- Eficiência	- Diagnóstico de gestão - Racionalização de recursos
	- Democratização	- Diagnóstico de gestão - Melhoria da gestão escolar

Fonte: BRASIL, 1992, p. 3

A primeira aplicação nacional do SAEB foi realizada de forma amostral contemplando 4.790 escolas, dispostas em 846 municípios em todos os estados brasileiros. As amostras de alunos deveriam contemplar, por Estado, 500 alunos de 1ª e 3ª série, e 300 alunos de 5ª e 7ª série, conforme o Relatório do 1º ciclo (BRASIL, 1992, p. 12). Os testes abrangiam as seguintes disciplinas: 1ª série: Português e Matemática; 3ª série: Português, Matemática e Redação; 5ª série: Português, Matemática e Ciências; 7ª série: Português, Matemática, Ciências e Redação.

Naquela primeira Avaliação Externa em Larga Escala na Educação Básica foi possível constatar que o sistema educacional brasileiro já era “notadamente heterogêneo [...] de um Brasil também marcado por profundas desigualdades regionais e sociais”. Ao que se demonstrou essencial continuar com os processos avaliativos para “desenvolver novos padrões de ensino e de gestão e alcançar os padrões de qualidade educacional requeridos” (BRASIL, 1992, p. 120-121).

O segundo ciclo do SAEB, em 1993, ficou sob a responsabilidade do INEP, e só depois de sua conclusão, o SAEB foi regulamentado por meio da Portaria MEC nº 1795/94, definindo que o Sistema de Avaliação deveria assegurar uma “educação básica de boa qualidade com equidade e eficiência”; um “permanente monitoramento da sua execução e avaliação de seus resultados”; uma “organização sistemática” dos processos de monitoramento, articulando “todos os níveis da administração educacional”; disponibilizar publicamente as informações geradas, “contribuindo para subsidiar a participação de todos” (BRASIL, 1994).

Ao INEP coube a tarefa de centralização das decisões, desde a elaboração dos testes ao acompanhamento e fiscalização de todo o processo, divulgação dos resultados e a organização de uma “rede de apoio ao desenvolvimento da avaliação”. Terceirizou-se a aplicação da avaliação, bem como “a elaboração dos instrumentos e a análise dos resultados passaram a ser realizadas por instituições que detinham a expertise na área” (PESTANA, 2016, p. 78).

Para Pestana (2016), o primeiro momento do SAEB é o “período do desenvolvimento”, indo de sua construção à elaboração de instrumentos para coleta de dados, finalizado em 1994. O período seguinte, a autora o denomina de “período da institucionalização”, que o leva a várias modificações a partir de 1995.

Após essa primeira versão, o SAEB passou por diversas reorganizações, ora se ampliando como na proposta de 2005, de ser um conjunto de avaliações, como Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil, ganhando nova avaliação em 2013 com a Avaliação da Alfabetização (ANA), ora sendo remodelado e excluindo as siglas dessas três avaliações de forma a serem identificadas apenas como SAEB, em 2019.

Algumas mudanças pelas quais o SAEB passou merecem destaque, como “as edições de 1995, ao adotar a Teoria de Resposta ao Item (TRI); de 2005, com a introdução de um

segmento censitário; e de 2013, ao incorporar a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)” (INEP, 2021a, p. 2-3), e, ainda, a versão de 2007 que apresentava o IDEB.

A partir da edição de 1995, a base instrumental do SAEB mudava para testes cognitivos e questionários aplicados aos envolvidos, o que, conforme Horta Neto (2018, p. 44), reduziu e “apequenou” as dimensões avaliativas do sistema. Nessa mesma edição, a correção passou a ser baseada na TRI a qual, conforme consta no site do MEC, o desempenho não é contabilizado somente pelo total de acertos, antes é resposta da habilidade do estudante e das características dos itens. A TRI está estruturada em: Poder de discriminação; Grau de dificuldade; e Possibilidade de acerto ao acaso.

A metodologia de correção da TRI é utilizada em avaliações internacionais como o PISA. Pressupõe que um candidato com um certo nível de proficiência tende a acertar os itens de dificuldade menor que o de sua proficiência e errar aqueles com nível de dificuldade maior, ou seja, o padrão de resposta do participante é considerado no cálculo do desempenho. Segundo Bonamino e Souza (2012, p. 376), devido ao seu padrão de correção a TRI

tem algumas vantagens sobre o enfoque clássico, pois permite por questões e alunos em uma mesma escala, fazer estimativas mais precisas das mudanças ao longo do tempo, mediante equiparação das pontuações; estimar uma medida da capacidade dos alunos que leva em conta a dificuldade das questões, isto é, as questões mais difíceis têm peso maior na determinação da pontuação individual.

O início do IDEB, em 2007, também marcou a reestruturação do SAEB. Esse índice foi criado pelo INEP com objetivo de “monitorar a regularidade da trajetória e o aprendizado dos alunos” (HORTA NETO; JUNQUEIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 26) e se constitui como o principal instrumento representante da qualidade educacional brasileira, a partir da análise de dois indicadores: os dados relacionados ao fluxo escolar (aprovação, retenção, abandono), que são fornecidos pelo Censo Escolar, e os dados sobre a evolução da aprendizagem, que são fornecidos pelo SAEB. Com esses dois parâmetros, calcula-se, desde 2007, o IDEB das escolas dos municípios, estados, regiões e da Federação.

O IDEB é acompanhado através do PNE que estabelece uma meta de melhoria para esse indicador ao longo dos anos. Para o ano de 2021, a meta estabelecida para o Ensino Fundamental anos iniciais, foi de 6.0, que se justifica por ser uma média analisada próxima a percentuais do PISA e, conseqüentemente, dos melhores sistemas educacionais do mundo.

Podemos observar no quadro abaixo com a projeção dos resultados e das metas do IDEB entre 2005 e 2021 que, em 2019 no conjunto de escolas públicas, estaduais e municipais, somente os anos iniciais do Ensino Fundamental alcançaram as metas previstas. Verifica-se que os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio estão com índices abaixo da meta desde a edição de 2013. Já no que se refere ao conjunto de escolas da rede privada, pode-se inferir que embora não tenham alcançado a meta estipulada para seu grupo, que aliás é ligeiramente mais alta que as escolas de rede pública, estadual e municipal, esse grupo tem alcançado desde 2007 a meta geral de 6.0 para os anos iniciais, e desde 2005 a meta geral de 5.5 para os anos finais e 5.2 para o Ensino Médio.

Tabela 2 Resultados e Metas do IDEB para o País, de 2005 a 2021

Anos Iniciais do Ensino Fundamental																
	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	5.9	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0
Dependência Administrativa																
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	6.0	6.1	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.6	5.7	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	7.1	7.1	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	5.5	5.7	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8

Anos Finais do Ensino Fundamental																
	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	4.7	4.9	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5
Dependência Administrativa																
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	4.2	4.5	4.7	3.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.1	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	4.1	4.3	4.5	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	4.6	4.9	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	6.1	6.4	6.4	5.8	6.0	6.2	6.5	6.8	7.0	7.1	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	4.2	4.4	4.6	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	4.7	5.0	5.2

Ensino Médio																
	IDEB Observado								Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.8	4.2	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2
Dependência Administrativa																
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.9	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.8	6.0	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	6.7	6.8	7.0
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.9	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9

Fonte: Site do INEP

Em relação aos Estados, a grande maioria obteve o índice estipulado para 2019 nos anos iniciais, somente Amapá, Distrito Federal, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul ficaram abaixo da meta. Já nos Anos Finais, esse quadro é inverso, dos 26 Estados (mais o Distrito

Federal), 20 não obtiveram o alcance das metas. E no Ensino Médio a situação é ainda mais preocupante, somente Goiás atingiu a meta estipulada.

Entre as diversas reformulações pelas quais o SAEB passou, é possível observar que em nenhum momento houve a aplicação de critério que condicionasse a aprovação retenção e prosseguimento de estudos no percurso escolar. O SAEB abriu caminho para que vários Estados brasileiros adotassem seus próprios Sistemas de Avaliação Educacional. Para Bonamino e Sousa (2012), a Avaliação Externa em Larga Escala no Brasil passou por três gerações.

A primeira “ênfatiza a avaliação com caráter diagnóstico da qualidade da educação ofertada no Brasil, sem atribuição de consequências diretas para a escola e para o currículo”, ela estaria voltada para acompanhar a evolução do sistema educacional. A segunda geração contemplava “além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais”, esperava-se que as escolas utilizassem os resultados para mobilizar sua equipe em prol da melhoria. Por fim, a terceira geração está permeada de “políticas de responsabilização forte ou *high stakes*, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas”, em outras palavras, preveem bonificações financeiras para os profissionais da educação cujas escolas¹⁷ obtiverem avanços significativos nos indicadores de qualidade educacional (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375).

Nossa pesquisa tem enfoque na versão do SAEB aplicada em 2019. Nessa edição, foram extintas as nomenclaturas ANEB, ANRESC e ANA, e as avaliações passaram a ser definidas apenas como SAEB. Também foram incluídos na aplicação, a Educação Infantil, através de um “estudo piloto”, o 2º ano do Ensino Fundamental e as áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza no 9º ano do Ensino Fundamental. Outra modificação da edição do SAEB 2019, foi a implementação das Matrizes de Referência alinhadas à Base Nacional Comum Curricular 2017 (BNCC)¹⁸ (INEP, 2021b).

¹⁷ No Estado de São Paulo tem-se o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP). A partir dele, calcula-se o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Foi instituído no ano 2000, com a Lei Complementar nº 891/00, o pagamento do Bônus Mérito para os profissionais da educação, cuja escola obtenha resultados positivos no IDESP. Atualmente, a Bonificação por Resultados, como é denominada, ampliou-se para além do sistema educacional estadual conforme a Lei Complementar nº 1361/21.

¹⁸ A BNCC é um documento normativo que define um conjunto progressivo de aprendizagens que são essenciais e devem estar presentes ao longo da educação básica, assegurando o direito de aprendizagens de cada estudante. A BNCC deve ser o currículo mínimo em todo o território brasileiro. Para aprofundar no documento acessar: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

Para iniciarmos a estrutura definida nessa versão do SAEB 2019, elencamos seus **objetivos**, conforme a Portaria nº 366/2019:

I – Produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas Regiões e Unidade da Federação e, quando possível, para os Municípios e as Instituições Escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento das séries históricas; II – Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais; III – Subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil; e IV – Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa (BRASIL, 2019b).

O **cronograma de aplicação** do SAEB é o mesmo desde o seu estabelecimento. As avaliações são aplicadas a cada dois anos em contexto nacional. Em relação a **obrigatoriedade** do SAEB, podemos caracterizá-la como flexível, tendo em vista que existem escolas que realizam de forma censitária e outras cuja realização é facultativa. Já para os alunos não há nenhuma obrigatoriedade de realização.

Para compreendermos como o SAEB organiza a participação das escolas, nos apoiaremos na delimitação da **população-alvo**. Por se entender que nem todos os conjuntos de escolas, redes e sistemas podem ser avaliados, foram estabelecidos alguns critérios de exclusão justificando-se assim que haja participação censitária, facultativa e até mesmo dispensa de algumas escolas, como por exemplo:

escolas com menos de dez estudantes matriculados [...] turmas multisseriadas; turmas de correção de fluxo; turmas de educação de jovens e adultos; turmas de ensino médio normal/magistério; classes, escolas ou serviços especializados de educação especial não integrantes do ensino regular; e escolas indígenas que não ministrem a Língua Portuguesa como primeira língua (INEP, 2021a, p. 4).

Portanto, a população-alvo do SAEB/2019 foi formada a partir de todas as escolas públicas com dez ou mais alunos nas turmas de 5º e 9º do Ensino Fundamental e 3ª e 4ª do Ensino Médio; uma amostra de escolas privadas que estejam na mesma condição citada anteriormente; uma amostra de escolas públicas e privadas que possuam dez ou mais alunos

nas turmas de 2º e 9º ano; e uma amostra de instituições públicas, privadas e conveniadas que tenham creche ou pré-escola. Para melhor visualização, optou-se por trazer o quadro abaixo:

Quadro 3 Detalhamento da População-Alvo do SAEB 2019

REDE DE ENSINO	MÍNIMO DE MATRÍCULAS	DISCIPLINAS	SÉRIES	TIPO DE APLICAÇÃO
Escolas públicas localizadas em zonas urbanas e rurais	10	Língua Portuguesa e Matemática	5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª e 4ª séries do ensino médio (tradicional e integrado)	Censitária
Escolas privadas localizadas em zonas urbanas e rurais	10	Língua Portuguesa e Matemática	5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª e 4ª séries do ensino médio (tradicional e integrado)	Amostral
Escolas públicas e privadas localizadas em zonas urbanas e rurais	10	Ciências Humanas e Ciências da Natureza	9º ano do ensino fundamental	Amostral
Escolas públicas e privadas localizadas em zonas urbanas e rurais	10	Língua Portuguesa e Matemática	2º ano do ensino fundamental	Amostral
Instituições públicas ou conveniadas com o setor público, localizadas em zonas urbanas e rurais	-	-	Creche ou pré-escola da etapa da educação infantil	Amostral

Fonte: INEP, 2021b, p. 28

Em relação à aplicação dos testes para com os **alunos com necessidades educacionais especiais**, transtornos globais do desenvolvimento, deficiências e altas habilidades, tem-se a exigência de estarem sinalizados e registrados no Censo da Educação Básica. O INEP orienta que as escolas oportunizem “apoios e recursos de acessibilidade que lhes são disponibilizados no dia a dia da sala de aula”. Há um conjunto de medidas de acessibilidade como: provas ampliadas; tempo adicional; e aplicador adicional - “leitor, transcritor, tradutor-intérprete de Libras, leitor labial, guia-intérprete” (INEP, 2021b, p. 42-43), o que, de acordo com Rebelo e Kassar (2018, p. 920) demonstra que as adaptações disponibilizadas estão restritas às “deficiências sensoriais (visual e surdez)”. Para essas autoras, tem se observado um crescimento da participação dos alunos público-alvo da educação especial e uma tentativa de adequação.

Os **instrumentos de aplicação** do SAEB são padronizados nacionalmente e abrangem: testes cognitivos (voltado para os estudantes) e questionários (voltados para estudantes e demais envolvidos). Os **testes cognitivos** estão amparados teórico-metodologicamente em dois documentos: as Matrizes de Referência para cada área do conhecimento em que são aplicados, sendo em Língua Portuguesa e Matemática, para os

estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª do Ensino Médio; e a BNCC (2017) para Língua Portuguesa e Matemática, no 2º ano do Ensino Fundamental, e em Ciências da Natureza e Ciências Humanas, no 9º ano do Ensino Fundamental.

Para compor a Matriz de Referência do SAEB, são considerados os resultados de estudos brasileiros, bem como dos resultados de avaliações internacionais das quais o Brasil participa, o ERCE e o PISA. As Matrizes estão voltadas para as competências e habilidades desejáveis em cada ano/série que, por sua vez, se subdividem nos descritores que sinalizam as habilidades medidas nos testes. As Matrizes de Referência do SAEB não englobam todo o currículo, elas são elaboradas a partir de um recorte curricular embasado em métricas aferíveis.

As Matrizes de Referência para as Avaliações Externas em Larga Escala no sistema educacional deveriam ser alinhadas à BNCC (2017) até o final de 2018, porém como está em vigência o PNE prevendo metas para o IDEB até 2021, permaneceram inalteradas as Matrizes nas áreas e turmas que estão diretamente relacionadas a esse indicador (Língua Portuguesa e Matemática do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio) (INEP, 2021b, p. 23-24).

Portanto, a Matriz de Referência utilizada na Educação Infantil é do ano de 2018, enquanto a Matriz de Referência para o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e para a 3ª série do Ensino Médio é a de 2001 e, por fim, a Matriz de Referência para o 2º ano e 9º ano (somente nas áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza) são as alinhadas com a BNCC (2017).

Abaixo, dispomos um recorte da Matriz de Referência de língua portuguesa do 5º ano¹⁹ (BRASIL, 2020), que demonstra um de seus seis tópicos, Procedimentos de Leitura englobando os descritores: D1, D3, D4, D6 e D11. A matriz ainda apresenta os outros cinco tópicos: Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto são analisados os descritores: D5 e D9; Relação Entretextos com apenas um descritor: D15; Coerência e Coesão no Processamento do Texto, perfazendo os descritores: D2, D7, D8 e D12; Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido e seus descritores: D13 e D14; e Variação Linguística com o descritor D10.

¹⁹Para maior aprofundamento e consulta das Matrizes, vide o documento completo em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_basica/matriz_de_referencia_de_lingua_portuguesa_e_matematica_do_saeb.pdf)

Quadro 4 Recorte da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB 5º ano

I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D11	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Fonte: Brasil, 2020, p. 5

Em Matemática, as Matrizes de Referência para o 5º ano apontavam quatro temas e seus conjuntos de descritores: 1) Espaço e Forma – D1, D2, D3, D4 e D5; 2) Grandezas e Medidas – D6, D7, D8, D9, D10, D11 e D12; 3) Números e Operações – D14, D15, D16, D17, D18, D19, D20, D21, D22, D23, D24, D25 e D26; e 4) Tratamento da Informação – D27 e D28. Abaixo dispomos o recorte das matrizes apenas no eixo Espaço e Forma.

Quadro 5 Recorte da Matriz de referência de Matemática do SAEB 5º ano

I. ESPAÇO E FORMA	
D1	Identificar a localização/movimentação de objeto em mapas, croquis e outras representações gráficas.
D2	Identificar propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações.
D3	Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais pelo número de lados, pelos tipos de ângulos.
D4	Identificar quadriláteros observando as posições relativas entre seus lados (paralelos, concorrentes, perpendiculares).
D5	Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas.

Fonte: BRASIL, 2020, p. 13

Já no 2º e no 9º ano (apenas nas áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza do 9º ano, que não tem vínculo com o IDEB), o alinhamento das Matrizes de Referência com a BNCC (2017) ocorreu com prioridade. Participaram da construção dessas Matrizes de Referência, “especialistas em avaliação, professores com ampla experiência na docência na Educação Básica e/ou Ensino Superior e grupos envolvidos na elaboração da BNCC” (BRASIL, 2019a, p. 56).

A Matriz de Referência em Língua Portuguesa para o 2º ano engloba três eixos do conhecimento: 1) Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; 2) Leitura; e 3) Produção Textual. Eles estão em consonância com os eixos apontados na BNCC (2017): leitura, produção de textos e análise linguística/semiótica.

Cada eixo traz o conjunto de habilidades que serão avaliadas ao final do 2º ano. A maior porcentagem de itens analisados está posta no eixo Leitura (58%), seguido do eixo Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (39%) e Produção textual (3%), não significando que, por ter menor percentual, o eixo da produção textual tenha menor importância, o fato se dá devido a demanda de maior tempo e viabilidade de correção de questões escritas.

Tabela 3 Percentual de representação das habilidades da Matriz de Língua Portuguesa, 2º ano do Ensino Fundamental no teste 2019

EIXO DO CONHECIMENTO	HABILIDADE	PERCENTUAL DE ITENS
Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita	11%
	Ler palavras	17%
	Escrever palavras	11%
Leitura	Ler frases	11%
	Localizar informações explícitas em textos	11%
	Reconhecer a finalidade de um texto	11%
	Inferir o assunto de um texto	11%
	Inferir informações em textos verbais	8%
	Inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal	6%
Produção textual	Escrever texto	3%
TOTAL		100%

Fonte: BRASIL, 2019a, p. 63

Na área de Matemática estão postos cinco Eixos do Conhecimento e suas respectivas porcentagens proporcionais nos testes: 1) Números – 35%; 2) Álgebra – 10%; 3) Geometria – 20%; 4) Grandezas e Medidas – 20%; e 5) Probabilidade e Estatística – 15%.

O Eixo Cognitivo agrupa oito das dez competências específicas para matemática na BNCC (2017) e se subdivide em: 1) Compreender e aplicar conceitos e procedimentos, “esse eixo pode ser entendido como as FERRAMENTAS com as quais se faz matemática. Inclui reconhecer objetos matemáticos, fazer conexões entre conceitos e procedimentos, usar

diferentes representações” (BRASIL, 2019a, p. 87, maiúsculas no original); e 2) Resolver problemas e argumentar, “esse processo pode ser entendido como o USO das ferramentas para fazer matemática. Requer passar por formular, empregar e interpretar/avaliar” (BRASIL, 2019a, p. 87, maiúsculas no original). Este último eixo cognitivo está presente apenas no eixo do conhecimento “Geometria e Grandezas e Medidas”. Abaixo está um recorte das habilidades do 2º ano no eixo Números nas Matrizes de Referência alinhadas à BNCC (2017):

Quadro 6 Habilidades da Matriz de Matemática do 2º ano do Ensino Fundamental

(continua)

EIXOS DO CONHECIMENTO	EIXOS COGNITIVOS			
	Compreender e aplicar conceitos e procedimentos		Resolver problemas e argumentar	
NÚMEROS	2N1.1	Reconhecer o que os números naturais indicam em diferentes situações: quantidade, ordem, medida ou código de identificação.	2N2.1	Resolver problemas de adição ou de subtração, envolvendo números naturais de até 3 ordens, com os significados de juntar, acrescentar, separar ou retirar.
	2N1.2	Identificar a posição ordinal de um objeto ou termo em uma sequência (1º, 2º etc.).	2N2.2	Resolver problemas de multiplicação ou de divisão (por 2, 3, 4 ou 5), envolvendo números naturais, com os significados de formação de grupos iguais ou proporcionalidade (incluindo dobro, metade, triplo ou terça parte).
	2N1.3	Escrever números naturais de até 3 ordens em sua representação por algarismos ou em língua materna. OU Associar o registro numérico de números naturais de até 3 ordens ao registro em língua materna.	2N2.3	Analisar argumentações sobre a resolução de problemas de adição, subtração, multiplicação ou divisão envolvendo números naturais.
	2N1.4	Comparar OU Ordenar quantidades de objetos (até 2 ordens).		
	2N1.5	Comparar OU Ordenar números naturais, de até 3 ordens, com ou sem suporte da reta numérica.		
	2N1.6	Identificar a ordem ocupada por um algarismo OU seu valor posicional (ou valor relativo) em um número natural de até 3 ordens.		
	2N1.7	Calcular o resultado de adições ou subtrações, envolvendo números naturais de até 3 ordens.		
	2N1.8	Compor OU Decompor números naturais de até 3 ordens por meio de diferentes adições.		

Fonte: BRASIL, 2019a

Em cada uma de suas aplicações, o SAEB estabelece um **enfoque**. Na edição de 2019, ele se voltou para Leitura, (entre leitura, escrita e produção de texto) apoiado no princípio de que para saber utilizar a língua com competência nas diversas situações é necessário “saber interagir, por meio de textos [...]. É uma atividade complexa que exige que o leitor demonstre habilidades como reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar” (INEP, 2021b, p. 31).

Já na área de matemática, o **enfoque** esteve na resolução de problemas, pois “parte-se do pressuposto de que o conhecimento matemático ganha significado quando os alunos têm situações desafiadoras e trabalham para desenvolver estratégias de resolução”, estabelecendo observação, relações, argumentação e “estimulando formas de raciocínio como intuição, indução, dedução e estimativa (INEP, 2021b, p. 31).

Os testes cognitivos de desempenho apresentam as **tipologias de itens**: múltipla escolha e resposta construída. No que se refere ao primeiro grupo, de acordo com INEP

(2021b, p. 31), estão estruturados em: Texto-base, Enunciado e Alternativas. No texto-base está posta a situação-problema, seguida pelo enunciado com a instrução clara e objetiva e as alternativas com possibilidades de respostas que variam entre quatro e cinco, havendo apenas uma resposta correta, chamada de gabarito. As demais configuram os chamados distratores e estão postos para distrair o leitor que, por não estar totalmente atento, cometerá deslizes assinalando uma das respostas equivocadas.

O segundo grupo, as respostas construídas, estão presentes nos “itens de resposta aberta ou subjetivos”, em que os estudantes desenvolvem uma tarefa solicitada. Essa tipologia de itens esteve presente na prova do 2º ano do Ensino Fundamental em duas planificações: a escrita de palavras e a produção textual (INEP, 2021c, p. 24).

As provas se apresentam no formato **cadernos de prova**. O caderno do 5º ano se apresenta dividido em quatro blocos de 11 itens cada, sendo dois em cada área do conhecimento avaliada, portanto, os estudantes responderão 22 itens de Língua Portuguesa e 22 itens de Matemática. Os cadernos de prova do 9º ano e da 3ª e 4ª séries, constam com alguns itens comuns às edições anteriores e até mesmo às provas dos anos/séries anteriores, ou seja, estudante do ensino médio responderão itens que estudantes do nono ano responderam, e estes, também responderão itens que foram aplicados aos estudantes do quinto ano, (INEP, 2021b, p. 32). Ao todo constarão no caderno de provas 52 itens, sendo 26 de Língua Portuguesa e 26 de Matemática. Esse material não fica disponível para acesso público.

O segundo **instrumento de aplicação** do SAEB, conforme citado, são os **Questionários** que têm intuito de coletar “informações sobre fatores socioeconômicos e de contexto que podem auxiliar a compreender o desempenho nos testes” (INEP, 2021d, p. 6), uma vez que permitem analisar esse contexto sob os diferentes olhares de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Apresenta finalidade voltada para subsidiar a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas.

Eles são apresentados tanto de modo impresso quanto eletrônico e são destinados aos responsáveis nas Secretarias Municipais de Educação; aos Diretores de Escola; aos Professores das turmas avaliadas (2º, 5º, 9º, 3ª e 4ª); e aos Estudantes (5º, 9º, 3ª e 4ª). Em relação à avaliação na Educação Infantil, são destinados dois questionários para cada turma selecionada, um para o professor e outro para o diretor (INEP, 2021a).

Quadro 7 Questionários aplicados no SAEB

QUESTIONÁRIOS IMPRESSOS		QUESTIONÁRIOS ELETRÔNICOS		
 Aluno(a)	 Professor(a)	 Diretor(a)	 Secretário(a) Municipal de Educação	 Educação Infantil – Professor(a)
• Informações pessoais e profissionais • Trajetória escolar • Práticas escolares e cotidianas • Expectativas	• Informações pessoais e profissionais • Hábitos culturais • Condições de trabalho • Formação profissional • Gestão • Clima escolar • Práticas pedagógicas	• Informações pessoais e experiências • Condições de funcionamento da escola • Recursos e infraestrutura • Gestão e participação • Gestão pedagógica • Condições de atendimento ao público-alvo da educação especial	• Informações pessoais e experiência profissional • Organização e planejamento • Conselhos de gestão • Ensino Fundamental • Ensino Médio • Avaliação • Plano de carreira	• Questionário do(a) Diretor(a) • Questionário do(a) Professor(a) de Educação Infantil

Fonte: INEP, 2021d

Formulados a partir de uma Matriz de Referência definida a partir do estudo, revisão e reformulação desse instrumento utilizado nas avaliações externas, realizado junto à equipe constituída pelo INEP, de uma “Comissão Assessora de Questionários, composta por 24 especialistas de diversas áreas e diferentes formações” (BRASIL, 2019a, p. 16), que auxiliaram na definição dos construtos dos eixos que deram origem aos novos itens para os questionários.

Cada eixo engloba alguns temas, que por sua vez envolve variados tópicos a serem aferidos. No Eixo Atendimento Escolar, os temas envolvidos são: acesso, trajetória escolar e infraestrutura. O Eixo Ensino e Aprendizagem aborda os temas: currículo e práticas pedagógicas; o Eixo Investimento engloba os temas: padrões, mecanismos e programas de financiamento público e arrecadação de recursos pela escola; o Eixo Profissionais da Educação abrange os temas: formação profissional, condições de trabalho e condições de emprego; o Eixo Gestão se subdivide nos temas: planejamento e gestão – da escola e da rede e participação – na escola e na rede; o Eixo Equidade traz consigo a análise dos temas: contexto socioeconômico, cultural e espacial, intersetorialidade e inclusão; por fim, o Eixo Cidadania, Direitos Humanos e Valores traz consigo a análise dos temas: direitos humanos e valores éticos, características socioemocionais e clima escolar.

O Questionário do Aluno é aplicado aos estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e aos do Ensino Médio. Os estudantes têm trinta minutos para respondê-los, ao término do teste cognitivo. Eles se apresentam com itens simples e itens agrupados em blocos. O Questionário do Aluno de 5º ano trouxe 48 itens, 11 simples e 37 agrupados; o questionário

dos demais anos/séries trazia dois itens a mais, voltados para especificidades desse público-alvo.

As informações coletadas por esses Questionários foram, em sua maioria, voltadas para “informações socioeconômicas das famílias dos alunos, aspectos do perfil do estudante, sua trajetória escolar, transporte utilizado para ir à escola e utilização do tempo fora da escola” (INEP, 2021b, p. 35). Essas informações buscavam desde a escolaridade dos pais, posse das famílias até a infraestrutura da moradia.

O Questionário do Aluno do 9º ano do Ensino Fundamental (INEP, 2019a), se apresenta com 19 questões que variam entre identificação pessoal (língua, raça) escolaridade máxima dos pais, diálogo entre pais e filhos, questões do contexto social (funcionário, água, iluminação, itens de eletrodomésticos), tempo de vida escolar, atividades realizadas em dias livres, e “Questão 19. Quando terminar o Ensino Fundamental você pretende: a) somente continuar estudando; b) somente trabalhar; c) continuar estudando e trabalhar; d) ainda não sei”. O Questionário do aluno do Ensino Médio apresenta as mesmas questões, acrescida apenas uma questão relacionada a conclusão do Ensino Fundamental ter sido em ensino regular ou Ensino de Jovens e Adultos. Responderam ao Questionário do Aluno, em 2019, um total de 7.600.685 estudantes brasileiros, sendo 2.875.139 do 5º ano, 2.602.893 do 9º ano e 2.122.653 do Ensino Médio.

O Questionário do Professor (a) (INEP, 2019b) foi elaborado nas versões impressa e eletrônica, com 128 itens e questões gerais e específicas, distribuídos em dez seções e oito páginas. A versão eletrônica foi aplicada somente com a educação infantil, de modo piloto. Os demais participantes responderam a versão impressa que trouxe as seções: 1) Informações pessoais e profissionais; 2) Concepções; 3) Hábitos Culturais; 4) Condições de Trabalho; 5) Formação profissional; 6) Gestão; 7) Clima Escolar; 8) Práticas Pedagógicas; 9) Práticas Pedagógicas dos Professores de Língua Portuguesa; 10) Práticas Pedagógicas dos Professores de Matemática. Esses dois últimos blocos de itens foram voltados para os professores especialistas nessas áreas.

Logo no início da aplicação da avaliação do SAEB, enquanto os estudantes estão participando dos testes cognitivos, os professores recebem seus Questionários, tendo o tempo de duração equivalente ao tempo dos testes dos estudantes, sendo recolhidos ao final da aplicação, juntamente com as avaliações dos alunos e encaminhados para o processo de correção.

As questões presentes trazem respostas variadas para cada conjunto, por exemplo: no que se refere às nove questões acerca de Concepções, os professores responderão: discordo totalmente, discordo, concordo, concordo fortemente. No âmbito dos Hábitos Culturais, perguntas como: “19. Vou a exposições (museus, centros culturais)” devem ser respondidas em: Nunca, Poucas Vezes, Muitas Vezes, ou Sempre.

O Questionário do Professor de Educação Infantil (INEP, 2021e) teve sua primeira versão e traz, no final, uma seção de avaliação do questionário para que possa haver melhoras nas próximas versões. O Questionário do Diretor(a) (INEP, 2021f) teve formato eletrônico, composto por 243 itens elaborados a partir de informações do Censo Escolar e divididos em sete seções: 1) Informações pessoais e condições de trabalho; 2) Condições de funcionamento da escola; 3) Recursos e infraestrutura; 4) Gestão e participação; 5) Gestão pedagógica; 6) Educação inclusiva; 7) Avaliação do instrumento.

É um questionário bastante minucioso com questões como: “Em uma semana normal de trabalho, quantas horas você costuma gastar, aproximadamente, com as seguintes atividades para esta escola: [...]” As respostas dadas nessa questão são para prestação de contas, reunião com professores, gerenciamento de conflitos, manutenção, segurança, entre outras. Para o cálculo estimativo foram contabilizados e analisados um total de 67.029 questionários de diretor.

O Questionário do Secretário(a) Municipal (INEP, 2021g) também teve formato eletrônico para os 5.530 dirigentes municipais com os quais foi possível estabelecer contato, ficando 38 municípios sem participação de um representante municipal. O Questionário do Secretário (a) Municipal apresentou 214 itens distribuídos em nove seções: 1) Informações pessoais e experiência profissional; 2) Organização e planejamento; 3) Conselhos de gestão; 4) Educação Infantil; 5) Ensino Fundamental; 6) Ensino Médio; 7) Avaliação; 8) Plano de Carreira; 9) Avaliação do questionário.

Os Questionários do Secretário (a) Municipal e do Secretário (a) Estadual (INEP, 2021h) são minuciosos para que se consiga visualizar as condições do sistema educacional em questão. Uma das questões que está posta é se a “Secretaria utiliza os resultados do IDEB”, em que deve ser preenchido: planejamento das ações educacionais; promoção de debates; divulgação; subsídios para formação de professores; implantação de políticas para redução de repetência, entre outras respostas. A análise dos Questionários promoveu um mapeamento do contexto socioeconômico em que a educação brasileira está inserida.

Os **órgãos responsáveis** por todo o movimento avaliativo do SAEB são distintos. O INEP é o órgão responsável pela elaboração dos itens que constarão nas provas e por toda a organização do processo. Os itens da prova são elaborados, de forma criteriosa e detalhada, por uma equipe de educadores e pesquisadores experientes no contexto educacional (INEP, 2010). Já a aplicação do SAEB é realizada de forma terceirizada, com a contratação dos serviços da Fundação Cesgranrio, “instituição especializada na avaliação de desempenho de estudantes e de instituições educacionais em larga escala” (INEP, 2021b, p. 41). A Fundação é reconhecida legalmente como Entidade de Utilidade Pública Federal, para aplicações e correções de diversas avaliações.

O processo de **aplicação** do SAEB ocorreu em três fases: 1) Pré-aplicação – momento voltado para o “planejamento logístico de todas as etapas”; 2) Aplicação – compreende ao momento em que se estabelecem as estratégias planejadas; e 3) Pós-aplicação – momento em que há o “transporte e tratamento dos instrumentos de coleta de dados após a aplicação” (INEP, 2021b, p. 43).

A **correção** do SAEB, também é de responsabilidade da Fundação Cesgranrio e acontece de acordo com a TRI. A Fundação abre contratação de profissionais do magistério, oportunizando treinamento e pagamento para os dias que trabalharão na aplicação/correção da prova. Após a correção, os resultados são dispostos numa **escala de proficiência** que demonstra o nível do desempenho obtido. A Proficiência está relacionada “aos conhecimentos ou habilidades medidos pelo teste”, ela se apresenta sob um conjunto de números ordenados em escalas que estão dispostas em níveis.

A escala de proficiência do 5º ano do Ensino Fundamental (INEP, 2020a) em Língua Portuguesa se dá a partir de 125, sendo acrescido a cada 25 pontos, indo do Nível 0 com desempenho menor que 125, até o Nível 9 com desempenho maior que 325. Em todas as áreas do conhecimento avaliadas, os estudantes que tiverem seu desempenho no Nível 0 necessitam de um olhar prioritário, tendo em vista que apresentam fragilidades acentuadas nas habilidades avaliadas. Em Matemática, no 5º ano do Ensino Fundamental, os níveis estão estabelecidos também a cada 25 pontos, indo de Nível 0 com desempenho menor que 125, até o Nível 10 com desempenho maior que 350.

No 2º ano do Ensino Fundamental, a correção dos itens de resposta construída utilizou uma “grade ou chave de codificação”, que classificou as respostas em: “resposta de correção inviável”, cujas escritas não eram passíveis de pontuação; e “resposta de correção viável”, que

deveriam se encaixar em uma das três categorias: A – para escritas ortográficas; B para escritas com desvios ortográficos; e C para utilização de letra para sílabas ou oscilações desse tipo (INEP, 2021c, p. 25). Feito isso, são enquadrados nos níveis de proficiência que, em Língua Portuguesa, vão até o 8, sendo o Nível Abaixo de 1, para escala menor que 650, subindo a cada 25 pontos, culminando com o Nível 8 em maior ou igual a 825.

No 9º ano do Ensino Fundamental, os níveis de proficiência em Língua Portuguesa vão de 1 a 8, no nível 1 demonstra desempenho entre 200 e 225, e o nível 8 equivale a proficiência maior que 375. Em Matemática a escala vai do nível 1, com desempenho entre 200 e 225, até o nível 9 que se inicia na pontuação 400. Os níveis de proficiência no Ensino Médio estão dispostos da seguinte maneira: Em Língua Portuguesa estão postos níveis de 1 a 8, em que o desempenho do nível 1 está entre 200 e 225, e no nível 8 igual ou superior que 400. Para Matemática os níveis são dez, em que o menor é o nível 1 com desempenho de 225 a 250, e o maior é o nível 10 cujo desempenho é superior a 450.

Para as aplicações do SAEB posteriores a 2019, as escalas de proficiência também estarão adequadas à BNCC (2017). Estão atualizados os níveis de proficiência em Língua Portuguesa - Alfabetização e em Matemática referentes ao 2º ano e, ainda, nas áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza do 9º ano (INEP, 2021b, p. 26).

Em relação aos **resultados do SAEB** na Educação Infantil, são “calculados por meio de estimativa de proporções das variáveis de interesse, podendo ser construídos indicadores específicos para medir as condições de infraestrutura, do quadro de pessoal de gestão e de recursos pedagógicos e a situação de acessibilidade” (INEP, 2021a, p. 12). Os resultados se dão em âmbito Federal, por Regiões Geográficas e por Unidades da Federação, não estando previstos resultados por municípios e escolas.

Já no que se refere aos **resultados do SAEB** para o Ensino Fundamental e Médio, são calculadas as “distribuições de alunos por níveis de desempenho e médias, a partir dos resultados individuais dos alunos” (INEP, 2021a, p. 14). Esses resultados se apresentam de forma mais minuciosa, abrangendo âmbitos: Federal, Regiões Geográficas, Unidades da Federação, Municípios, Escola, Redes (federal, estadual, municipal e privada), Capital, Interior e Zona urbana e Zona rural.

Por fim, tem-se a **divulgação dos resultados** que acontece no ano seguinte, cerca de seis meses após a aplicação do SAEB, somente para as escolas que tiveram mais de 80% de

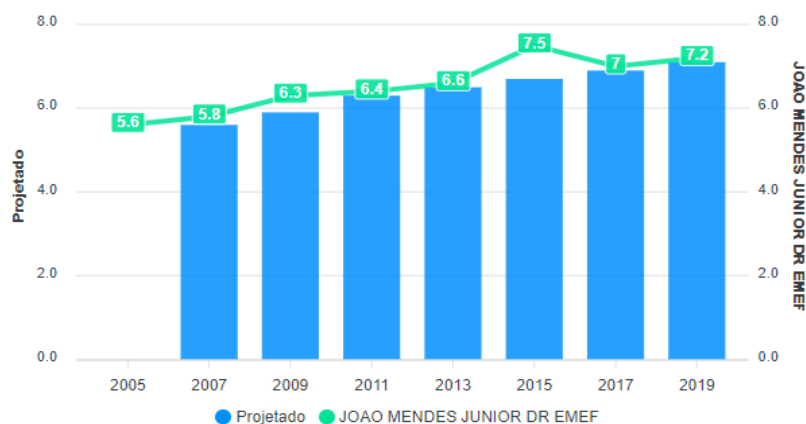
participação dos estudantes matriculados e para os Municípios e Estados que tiveram mais de 50% de participação das escolas públicas. Os dados são disponibilizados no portal do INEP, alguns com acesso público, outros com acesso restrito.

De acordo com o Relatório de Resultados do SAEB 2019 (INEP, 2021b), a divulgação ocorre em três fases: 1) Divulgação Preliminar – os dados são divulgados de forma restrita aos gestores que podem verificar as informações de todo o processo avaliativo, como: a taxa de participação, os resultados preliminares, média de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática e o percentual dos estudantes nos níveis da escala de proficiência. 2) Interposição de Recursos - A escola terá quinze dias para interpor recurso, que será analisado pelo Inep podendo ser deferido ou indeferido conforme a comprovação de inconsistência. No SAEB 2019 houve 2.928 recursos, dos quais apenas um foi deferido. 3) Divulgação dos Resultados finais – em setembro o INEP divulga de forma pública o Boletim da Escola e, através do Painel Educacional, os resultados dos municípios e estados

No **boletim da escola**, estão dispostos os níveis de proficiências alcançados pelas turmas e um mapeamento com porcentagens gerais da evolução. Trazem um balanço específico da unidade escolar, para ter acesso aos dados é necessário apenas saber o código INEP da escola.

Para melhor entendimento, trouxemos informações de uma escola da Rede Pública do município de Assis, estado de São Paulo, que oferece os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O boletim da escola apresenta, em suas seis páginas: 1) os Indicadores Contextuais: de Nível Socioeconômico, em que a escola está no nível VI e de Formação docente, estando a escola com índice de 92,9%; 2) A Participação dos alunos no SAEB, que foi de 95,5%, 106 dos 111 alunos matriculados no 5º ano participaram do teste; 3) A distribuição percentual dos estudantes na escola por Nível de Proficiência e a descrição de cada um desses níveis, tanto em Língua Portuguesa (a maioria está no nível 5 de 9), quanto em Matemática (a maioria encontra-se no nível 6 de 10); e a comparação dos níveis da escola com os totais do Município, do Estado e do Brasil. A Escola apresentou IDEB 7.2 no ano de 2019 e tem demonstrado evolução ao longo dos anos.

Gráfico 2 Evolução do IDEB



Fonte: Site do INEP

O **painel educacional** apresenta o mapeamento geral do “cenário educacional” brasileiro, apontando o monitoramento das médias e níveis de proficiência nas redes estaduais e municipais. Os dados são divulgados em três categorias: 1) Trajetória – matrículas, taxas de aprovação, reprovação, abandono e distorção idade-série; 2) Contexto – nível socioeconômico, indicadores de gestão escolar, esforço docente, formação docente, regularidade docente e IDEB; 3) Aprendizagem – participação e resultados nos testes cognitivos.

Na edição analisada na presente pesquisa, foram avaliados, segundo dados do relatório do SAEB 2019, um total de 5.667.477 estudantes das turmas de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental do Ensino Médio. Participando do processo, um total de em 72.577 escolas públicas e 2.152 escolas privadas (INEP, 2021b).

3 AS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA NA ESCOLA/EDUCAÇÃO BÁSICA DE PORTUGAL

3.1 Contextualização de segundo polo de comparação: Portugal

Localizado no continente europeu, Portugal é um dos países mais antigos do mundo com quase novecentos anos de história. Sua capital é Lisboa, um grande centro populacional e principal polo econômico português. A área total portuguesa é de 92.152 km², incluindo sua parte continental e os dois arquipélagos pertencentes ao país. Faz fronteira somente com a Espanha, sendo banhado nos demais limites pelo oceano Atlântico. A língua oficial no país é o português.

Portugal possui 10.347.892 habitantes conforme divulgação do Censo 2021 disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) em agosto de 2021, apontando um encolhimento de 214 mil habitantes na última década. Do total geral de habitantes, a maioria são mulheres, com 5.430.098 equivalentes a 52% e os homens perfazem um total de 4.917.794 e 48%.

Analisando as estatísticas dos últimos anos, observa-se que a população está naturalmente encolhendo, uma vez que há menos nascimento do que óbitos. Das trezentas e oito cidades, cerca de duzentas tiveram diminuição populacional. O país tem recebido muitos imigrantes, que hoje somam em torno de quinhentos mil, mas a quantidade não equilibra os números de forma a impulsionar o aumento populacional.

O país adota a República como Forma de Governo, tem um Sistema de Governo Semipresidencialista e uma Forma de Estado Unitário, em que o poder político é centralizado ao Estado, podendo este concordar com certo grau de descentralização administrativa aos demais entes, que em Portugal estão subdivididos em regiões, distritos, concelhos e freguesias. As regiões são sete, cinco delas estão na parte continental: Norte, Algarve, Centro, Alentejo e Lisboa, outras duas são as ilhas de Madeira e Açores. Distribuídos nessas regiões estão 18 distritos, estes, por sua vez, subdividem-se em 308 concelhos, que se desmembram em 3.091 freguesias.

Economicamente o país se transformou, ao longo dos anos, com base na indústria e na produção agrícola. A partir de 1990 o país adotou os critérios da União Econômica e

Monetária (UEM)²⁰. O comércio internacional se faz em sua grande maioria com produtos importados da União Europeia. No setor de turismo, o país está entre os vinte mais visitados do mundo, sendo que esse setor contribui com boa porcentagem do PIB português que, segundo dados preliminares do INE, teve crescimento de 2,9% no terceiro trimestre de 2021.

A educação portuguesa compete ao Ministério da Educação. O direito à educação está previsto na Constituição Federal de 1976 que destina a Parte I, o Capítulo III, dos artigos 73º a 79º para descrever os direitos relacionados à Educação, Cultura e Ciência (PORTUGAL, 1976). Rege toda a educação, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) nº 46, de 14 de outubro de 1986, descrevendo em seu Artigo 4º, que “a educação escolar compreende os ensinamentos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui atividades de ocupação de tempos livres” (PORTUGAL, 1986).

A Lei nº 46/86 expõe a universalidade do Ensino Básico, sua obrigatoriedade e duração abrangendo três ciclos. O primeiro ciclo compreende 1º, 2º, 3º e 4º ano, sendo seguido do segundo ciclo com os 5º e 6º anos e, por fim, o terceiro ciclo com 7º, 8º e 9º ano, que são articulados em progressão de aprofundamento do anterior. O Ensino Secundário é compreendido pelos anos 10º, 11º e 12º ano (PORTUGAL, 1986). Já no seu Capítulo VII, a LBSE nº 46/86, orienta para o desenvolvimento e avaliação do Sistema Educativo (PORTUGAL, 1986).

Segundo a Base de Dados Portugal Contemporâneo (FUNDAÇÃO, 2022a), há em Portugal 8.310 estabelecimentos de ensino não superior, dos quais 7.924 estão na parte continental, 237 na Região Autónoma dos Açores e 149 na Região Autónoma da Madeira. Ainda segundo a base de dados (FUNDAÇÃO, 2022b), Portugal possui um total de 1.600.982 alunos matriculados no ensino não superior, sendo 251.108 na Educação Pré-escolar, 950.864 no ensino básico e 393.340 no ensino secundário. Desses alunos matriculados, 97% concluem o ensino básico dando prosseguimento ao ensino secundário que é a última etapa do ensino obrigatório e que apresenta taxa de 91,5% de alunos concluintes.

A taxa de retenção foi de 1,4% no primeiro ciclo, 2,4% no segundo ciclo, 3% no terceiro ciclo e 8,5% no ensino secundário, em 2020, (FUNDAÇÃO, 2022c). Percebe-se que houve melhora significativa nesse índice, visto que, em 1995, a taxa de alunos do secundário que reprovavam ou desistiam foi de 21,3%.

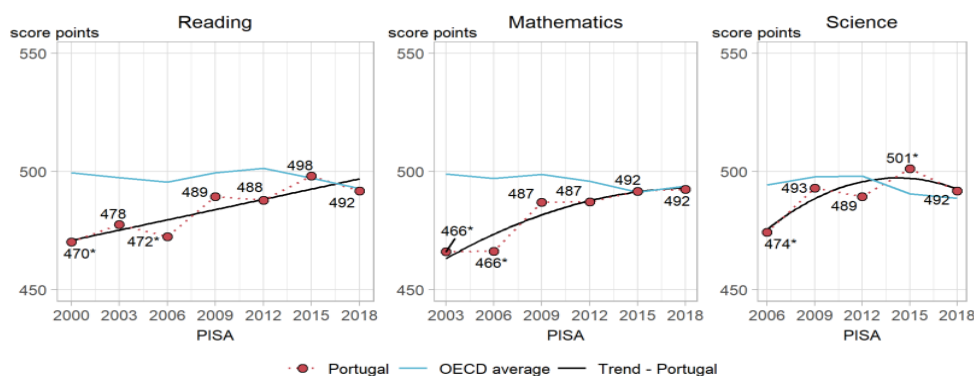
²⁰ A UEM é um mercado único da União Europeia, composto por dezenove Estados membros que adotaram uma moeda comum o euro e seguem os passos de uma Política monetária única. Para saber mais, acesse <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/pt/sheet/79/a-historia-da-uniao-economica-e-monetaria>

As redes escolares são denominadas de Agrupamentos, compreendidos como “conjuntos de escolas que trabalham sob a mesma direção e gestão, e que orientam a sua atividade letiva e educacional por referência a um mesmo projeto educativo (idêntico ao projeto político-pedagógico que existe nas escolas brasileiras)” (AFONSO, 2010, p. 346). O ano letivo inicia-se em setembro e finaliza em agosto do ano seguinte, é dividido em três períodos com três recessos intercalados, geralmente em dezembro, abril e as férias finais.

Os estudantes portugueses participam de algumas Avaliações Externas em Larga Escala internacionais: o PISA, no âmbito da OCDE, do *Trends in International Mathematics and Science Study*²¹ (TIMSS), PIRLS e *International Computer and Information Literacy Study*²² (ICILS) conduzidos pela IEA e do *European Survey on Language Competences*²³ (ESLC) promovido pela Comissão Europeia. Todas essas avaliações são acompanhadas pelo Instituto de Avaliação Educativa (IAVE)²⁴, que se articula com os organismos internacionais para preparar todo o movimento necessário.

Em relação ao PISA, Portugal participou de todas as edições. O país alcançou, em 2018, 492 pontos tanto em leitura, quanto em matemática e ciências. O desempenho estava seguindo positivamente até 2015, ano em que obteve as melhores pontuações, vindo a cair alguns pontos na edição de 2018.

Gráfico 3 Desempenho em Leitura, Matemática e Ciências no PISA



Fonte: OCDE, 2018.

²¹ Tendências no Estudo Internacional de Matemática e Ciências.

²² Estudo Internacional de Alfabetização em Informática e Informação.

²³ Inquérito Europeu sobre Competências Linguísticas.

²⁴ O IAVE é um instituto parceiro do Ministério da Educação, com autonomia científica e administrativa e financeira e desempenha, entre outras, atividades de : planeamento, concepção e validação dos instrumentos de Avaliação Externa, programas de formação específico de avaliação, conferências e seminários atrelados à prática avaliativa, participação portuguesa no PISA, TIMSS e PIRLS, diagnostica o Sistema Educativo através das avaliações comparadas nacionais e internacionais, trabalha em consonância com a OCDE e IEA. Para saber mais acesse: [IAVE Quem Somos](#).

Conforme o Relatório de Portugal no PISA (OCDE, 2018), verifica-se que o país está dentro da média estabelecida para as três áreas avaliadas, inclusive com uma boa parcela dos estudantes alcançando os níveis 5 e 6, considerados mais altos em proficiência. Nas demais Avaliações Externas Internacionais citadas, segundo Rosa *et al.* (2000), Portugal apresentou pequena queda nos resultados do TIMSS e PIRLS nas últimas edições. Quanto ao ICILS, ocorreu apenas um ciclo e, portanto, não há padrão comparativo. Já no que se refere ao ESLC, os índices alcançados pelo país ficaram abaixo da média global.

Em relação às Avaliações Externas em Larga Escala nacionais, há dois sistemas avaliativos que incidem na escola/educação básica portuguesa o Sistema de Avaliação dos Alunos do Ensino Básico (SAAEB) e o Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior (SAEENS). Portugal, assim como muitos países na década de 1990, adotou as Avaliações Externas em Larga Escala com discurso voltado para garantir a melhoria da aprendizagem diagnosticada a partir dos resultados dos alunos, criando a partir do Decreto-Lei nº 268/89 (PORTUGAL, 1989) e Despacho Normativo nº 98-A/92 (PORTUGAL, 1992), o Sistema de Avaliação dos Alunos do Ensino Básico.

Posterior ao citado SAAEB que avalia a melhoria e evolução da aprendizagem, Portugal criou, no ano de 2002, a partir da Lei nº 31/2002 (PORTUGAL, 2002), o Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior (SAEENS), com enfoque institucional embasado na Autoavaliação e na Avaliação Externa das Escolas (AEE).

Ambos os sistemas avaliativos fazem parte do nosso objeto de estudo, uma vez que se caracterizam por Avaliações Externas em Larga Escala na escola/educação básica. Para entender como se deu o processo que culminou com a criação dos sistemas avaliativos descritos acima, se faz necessário entender um pouco dos movimentos e reformas educacionais ocorridos nesse íterim, passo que abordaremos na sequência.

3.2 – A Educação Portuguesa a partir das reformas educacionais de 1985

A década de 1990 trouxe muita mudança em Portugal. A entrada de um partido liberal de centro-direita rompia com o “caráter heterogêneo” vivenciado até então no país e “dava lugar a um Estado capitalista democrático cuja centralidade crescente estava agora (em finais

de 1985) a um passo de ser assegurado pela adesão ao país à então Comunidade Econômica Europeia” (AFONSO, 2000, p. 17-18, parêntese no original).

Segundo Lima (2000, p. 41-42), Portugal passava por uma Reforma Educativa que não teria sido efetivamente concluída e que se desenvolveu em três fases:

uma primeira fase de aprovação das suas bases legislativas e de apresentação ao Governo de propostas reformadoras (1986-1988), uma segunda fase de ação governista e de produção normativa e regulamentadora bastante ativa até 1992, e uma última fase de progressivo esbatimento do ciclo reformista, o qual viria a ser definitivamente encerrado com a mudança de governo, após a vitória eleitoral do Partido Socialista em finais de 1995.

Afonso (2000) também coloca seus apontamentos a respeito das três fases da reforma educativa no país, citando que a primeira nascia neste contexto de forte democratização e busca, por parte da sociedade portuguesa, de direitos que até o momento eram negligenciados e reprimidos social, cultural e politicamente. Por outro lado, Portugal precisava se redefinir na economia mundial globalizada que direcionava as mudanças e se posicionar no contexto da “Europa comunitária”, que trazia consigo amplas propostas neoliberais emergentes. A Reforma Educativa foi tida como a “principal base de legitimação” da modernização (AFONSO, 2000, p. 18).

Havia uma Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) que subsidiava os programas de governo através de variados estudos. A comissão apresentou a Proposta Global de Reforma, preconizando a “democratização da administração [...] a desconcentração de competências, a descentralização por níveis administrativos, o reforço das competências das escolas” e uma lógica voltada para a “eficácia e eficiência” (LIMA, 2000, p. 56-57).

Ainda segundo o autor, a Proposta Global de Reforma centrou-se na gestão das escolas e na sua administração setorial, acelerando uma fragmentação vinda através de medidas inconsistentes e desconectadas, uma reforma para o currículo, outra reforma para a gestão, outra reforma para a avaliação e assim por diante (LIMA, 2000, p. 58).

Conforme Afonso (2000, p. 19-21), a Reforma da Educação precisava “do máximo consentimento social possível”, uma vez que “mudança de atitudes, comportamentos e mentalidades só podia realizar-se com o contributo da educação”. Portugal se subordinava aos modelos internacionais que eram disseminados nessas décadas voltados para uma evolução econômica globalizada. Essa fase ocorreu entre 1987 e 1991 e, de acordo com Afonso (2000,

p. 21), foi tida como “o período mais mobilizador da reforma educativa” o qual se estabelecia após a aprovação da LBSE nº 46/86 (AFONSO, 2000, p. 20).

A CRSE solicitou a especialistas universitários estudos com propostas de melhorias que levassem em consideração tanto a Constituição Federal de 1976 quanto a LBSE nº 46/86. João Formosinho, Antônio S. Fernandes e Licínio C. Lima, trouxeram propostas voltadas para: uma efetiva descentralização da educação; criação de órgãos de direção democráticos para cada escola, em que cada uma pudesse ter seu próprio modelo de gestão; larga autonomia e redistribuição de poderes e competências das escolas e, ainda, a criação do “conselho de direção” que contasse com a presença de professores, pais, alunos, responsáveis municipais, comunidade. Após as adequações, as propostas foram colocadas em prática, bem como foram criados o conselho de direção e o conselho pedagógico. (LIMA, 2000, p. 59-61)

Os anos seguintes trariam a segunda fase, onde a ênfase nos “valores gestionários é denunciada”. Segundo Afonso (2000, p. 21), muito se ouviria sobre “responsabilização, avaliação, otimização, racionalização, eficiência, inovação, eficácia e qualidade”. A terceira fase que Lima (2000) e Afonso (2000, p. 21) citam viria com objetivos voltados para a “qualidade, a exigência e rigor” na educação, onde se instaurava o “desinvestimento” na educação e a “introdução da qualidade pelo aumento da eficiência no sistema”.

A almejada “qualidade” traria consigo exigências e aferições de eficiência que, segundo Afonso (2000, p. 22), viriam ecoadas pelas medidas que pareciam não seguir os mesmos rumos que as “tendências da época verificadas em outros países” como por exemplo, Estados Unidos e Inglaterra. Para o autor, a reforma educativa que aconteceu entre 1985 e 1995 no país era uma forma de “neoliberalismo educacional mitigado” (AFONSO, 1997), uma vez que estaria em rumos contrários ao que estava sendo propagado internacionalmente na política neoliberal.

Afonso (2000) exemplifica, dentro do que ele denomina de “neoliberalismo mitigado”, a proposta do governo de um Sistema de Avaliação dos Alunos do Ensino Básico (SAAEB), centrado na avaliação formativa, deixando em segundo plano a avaliação aferida, indo no “contraciclo” e dizendo estar “muito longe da tendência neoliberal e neoconservadora representada em muitos países pelo retorno aos exames tradicionais ou a formas de avaliação estandardizadas externas” (AFONSO, 2000, p. 26).

O Sistema de Avaliação dos Alunos do Ensino Básico proposto vinha regular as avaliações internas e externas, e apresentava quatro modalidades: formativa, sumativa, aferida e especializada. Segundo Fernandes (2014), o que se via no sistema educacional português, até o momento, eram práticas avaliativas internas que não eram voltadas para apoio à evolução das aprendizagens. Elas tinham como atribuição, unicamente a classificação dos alunos.

A avaliação formativa, de caráter sistemático e contínuo, era de responsabilidade do professor, que recolhia os dados das aprendizagens. A avaliação sumativa visava à qualidade do processo de ensino e aprendizagem de uma forma globalizante. Competia ao conselho pedagógico a definição da avaliação, tendo na anterior (formativa) uma junção para avaliar a progressão ou retenção do aluno. A avaliação especializada, era aplicada por professores e técnicos de educação, através de solicitação do professor ou do conselho de turma, sendo de uma forma multidisciplinar e interdisciplinar. E, por fim, a avaliação aferida era de responsabilidade dos organismos competentes do Ministério da Educação, e seria

utilizada no momento em que se pretende avaliar o sistema de ensino, a nível nacional, regional ou local, visando, em especial, os respectivos resultados curriculares e procedimentos adotados, segundo padrões comuns, no domínio de saberes e aptidões (PORTUGAL, 1992, p. 2908- [3]).

O período que seguiu após 1995 trazia consigo uma proposta diferente da que prevaleceu durante os anos anteriores. De 1996 até meados de 2000, outro partido político assumia o governo e encontrou um cenário onde a opinião pública afirmava que a então reforma educativa ocorrida traduzia-se num fracasso e precisava ser superada. De acordo com Afonso (2000, p. 27), não se poderia perder tempo e o Ministério da Educação, juntamente com sua equipe, começaram a propagar as “revisões” ou “reajustamentos”, maneira como preferiram chamar as “mudanças de orientação política e pedagógica com consequências muito mais profundas do que se poderia julgar levando a sério a retórica oficial”, ou seja, a reforma seria feita, mas de uma forma maquiada, sem ser anunciada enfaticamente.

Conforme Lima (2000), havia a recusa de usar o termo Reforma para “reformular a reforma” com estratégias e ações igualmente “globalizantes e integradoras”. Antes optaram por “desconectar” setores por prioridades. As estratégias se voltavam para parceria e transferências de protagonismo do governo para os parceiros sociais e de delegação de “funções de regulação [...] adotando políticas de largo alcance, embora sob uma lógica

frequentemente fragmentadora e desintegradora [...] corrigindo, reforçando, revendo, diversificando, flexibilizando...” (LIMA, 2000, p. 43)

O governo que estava à frente do país, concebia seus projetos afastando todo o vínculo com as reformas do governo anterior, por isso as estratégias aqui colocadas em prática ficaram definidas como pós-reformistas. O Pacto Educativo que viria nesse novo governo apregoava a coparticipação dos diversos “parceiros sociais” desde as formulações e aplicações das políticas educativas, até a corresponsabilização do desempenho (Afonso, 2000, p. 28).

Assim como acontece em todo o círculo político, a atual proposta também tinha oposições que diziam não existir nenhuma novidade, desdenhavam e afirmavam que a LBSE nº46/86 seria o verdadeiro pacto educativo e a atual proposta era idealista demais ou até mesmo um documento redundante e frustrante, sem fundamento, sem credibilidade. No documento do Pacto Educativo, o Estado atuaria num papel estratégico, como um regulador e fiscalizador do sistema, transferindo suas responsabilidades para outros (Afonso, 2000). Também é fruto dessa época o “retorno conservador aos exames nacionais”, com “ações de controle de qualidade das escolas e dos professores, em que os agentes da Inspeção Geral da Educação tendem a substituir a recomendação pedagógica pela autonomia docente, pela vigilância censória, autoritária e antidemocrática” (AFONSO, 2000, p. 34).

Para além do movimento interno que ocorria em Portugal, havia um grande movimento em toda a Europa que iria influenciar diretamente nas políticas educacionais portuguesas. As pressões externas de competitividade mundial, de exigências por maior eficiência e eficácia, da globalização, de cobrança de qualidade educacional, de prestação de contas, fizeram emergir movimentos no Conselho da União Europeia, um deles voltado para a melhoria da economia, visando manter a Europa num nível central de melhor economia mundial.

Para alcançar esse propósito, Portugal, juntamente aos países participantes da União Europeia, estudaram implementar uma forma de avaliação que aferisse a qualidade do ensino básico e secundário, uma vez que, para o êxito da economia, a educação deveria cumprir seu papel de contribuir para uma sociedade do conhecimento que traria mão de obra mais qualificada, ao colocar no mercado de trabalho uma população com conhecimento adequado (elevado) e alavancar a economia portuguesa. A União Europeia tinha um objetivo estratégico de “tornar-se o espaço econômico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado

no conhecimento e capaz de garantir um crescimento econômico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social” (UNIÃO EUROPEIA, 2000)

A comissão responsável pela temática da avaliação da qualidade na educação lançou, em 1996, vários estudos em diferentes perspectivas de uma forma de avaliação nos sistemas educativos. Nos dois anos seguintes, foi colocado em prática um projeto experimental em 101 escolas nos países participantes, que segundo a Recomendação 166/2001 do Conselho Europeu, “contribuiu para melhorar a qualidade do ensino nas escolas” (UNIÃO EUROPEIA, 2001).

O Conselho Europeu instruía os Estados Membros a desenvolver uma metodologia de aferição das políticas de desenvolvimento com avaliação da qualidade e desempenho em diversas áreas. E quando se fala em desenvolvimento de competências dos cidadãos, os olhares se voltam para a escola, que é a base de todo esse processo. Era preciso inspecionar de perto as instituições escolares e se certificar de que elas tinham ambientes favoráveis com estímulos que alavancariam a almejada sociedade do conhecimento e, conseqüentemente, manteria a Europa num elevado nível econômico mundial.

Assim, ficou documentado que o Conselho recomendava aos Estados-membros para apoiarem e desenvolverem sistemas de avaliação voltados para:

a) assegurar uma avaliação de qualidade; [...] c) incentivar a autoavaliação dos estabelecimentos de ensino como método para promover a aprendizagem e melhorar as escolas [...]; e) tornar o objetivo e as condições de autoavaliação das escolas mais claros e assegurar que a abordagem à autoavaliação seja coerente com outras formas de regulação; f) desenvolver a avaliação externa a fim de prestar apoio metodológico à autoavaliação das escolas e de proporcionar uma visão externa da escola, incentivando um processo de aperfeiçoamento contínuo e procurando que o mesmo não se limite ao mero controle administrativo (UNIÃO EUROPEIA, 2001).

O documento ainda previa que houvesse a participação da comunidade, gestores, professores, alunos, pais e peritos, pois, assim teriam uma “corresponsabilização” pela almejada melhoria.

Após todos esses movimentos internos e externos citados, viria, em 2002, por meio da Lei nº 31/2002, a criação do SAEENS, com enfoque que visualizasse a escola numa perspectiva mais ampla, considerando seu desenvolvimento, a qualidade do trabalho gestor e dos serviços prestados, a parceria com a comunidade, além dos resultados escolares.

Pode-se notar que o surgimento dos Sistemas Nacionais de Avaliação de Portugal (SAAEB e SAEENS) foi impulsionado por fatores educacionais, políticos e econômicos. As justificativas são de melhorar as práticas e resultados educativos, proporcionar o desenvolvimento da autonomia; conhecer melhor as práticas escolares; bem como de proporcionar maior participação social.

Fernandes (2014, p. 27) denomina de “Tempo da Avaliação” o período entre 1997 e 2004, pois, segundo o autor, nunca se havia ido tão longe em termos de legislação, formação, investigação e produção de literatura, criação de órgãos do Estado, tudo relacionado ao domínio das avaliações.

3.3 – O Sistema de Avaliação dos Alunos do Ensino Básico (SAAEB)

O histórico português relacionado às Avaliações Externas de aprendizagem remonta ao ano de 1947, quando essas foram introduzidas no país, aplicadas no que hoje chama-se Ensino Básico e tinham impacto direto com a aprovação retenção do aluno e o recebimento de diploma, além de apresentarem o que Fernandes (2014, p. 12) denominou de “natureza discriminatória e seletiva”. Fizeram-se presente por quase três décadas, quando, em 1974, foram então abolidos.

A aprovação da LBSE nº 46/86 marcou o princípio da reformulação do sistema educativo. Alguns anos mais tarde, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) apresentou algumas propostas que culminaram com reestruturação curricular no sistema educativo português a partir do Decreto-Lei nº 286, de 29 de agosto de 1989. O referido documento previa que fosse organizado o sistema de avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário, de forma a “garantir o controle da qualidade do ensino” (PORTUGAL, 1989).

Em 1992, mediante o Despacho Normativo nº 98-A, foi criado o Sistema de Avaliação dos Alunos do Ensino Básico (SAAEB), englobando avaliações internas (formativa, sumativa e especializada) e externa (aferida). Esta última destinada a “medir o grau de cumprimento dos objetivos curriculares mínimos [...], visando o controle da qualidade do sistema de ensino, [...] a nível nacional, regional ou local, [...] sendo de responsabilidade dos organismos competentes do Ministério da Educação [...]” (PORTUGAL, 1992). Para Fernandes (2014, p. 20), essa forma de organização do SAAEB tratou de

garantir uma conciliação entre uma avaliação interna especialmente formativa, orientada para melhorar as aprendizagens, motivar os alunos, regular os processos de ensino e de aprendizagem e uma avaliação externa de natureza normativa e sumativa com funções de moderação, seleção, controle e avaliação do sistema.

Portugal procura alinhar as Avaliações Externas em Larga Escala nacionais com as Avaliações Externas em Larga Escala internacionais das quais participa. O CNE, presente em todas as demandas da educação portuguesa, emite pareceres e recomendações demonstrando que as Provas Nacionais de Aferição e os Exames Nacionais são elementos fundamentais no processo de monitorização do sistema educativo e, portanto, visam dotá-las de maior eficácia, transparência e comparabilidade dos resultados.

A Avaliação Aferida foi a primeira versão de avaliação externa de aprendizagem. Ao longo dos anos, houve mudanças de nomenclatura e a alteração que atualmente vigora se faz presente no Decreto-Lei nº 17, de 4 de abril de 2016 (PORTUGAL, 2016a), cujo texto determina novos princípios orientadores das avaliações enquanto processo regulador do ensino e da aprendizagem para monitorizar e prover informações sobre o desempenho e qualidade do sistema educacional e propulsionar melhoria.

O referido Decreto-Lei nº 17/2016 define três avaliações externas: Provas de Aferição; Provas Finais de Ciclo; e Exames Finais Nacionais (PORTUGAL, 2016a). São obrigatórias, aplicadas a todos os alunos das escolas públicas e privadas, bem como as escolas portuguesas presentes em outros países. Tendo em vista que nosso objeto de estudo está delimitado no Ensino Básico português, que engloba a faixa etária dos 6 aos 14 anos e compreende do 1º ao 9º ano, iremos nos ater às Provas de Aferição e as Provas Finais de Ciclo.

O **órgão responsável** pela elaboração das provas e dos critérios de classificação é o Instituto de Avaliação Educativa (IAVE)²⁵. Esse instituto se articula com a Direção-Geral da Educação (DGE), serviço central de administração, que direciona o Juri Nacional de Exames (JNE) como responsável pelo respaldo, realização, classificação, formação, supervisão, acompanhamento dos professores classificadores e todas as demandas inerentes ao processo avaliativo (VALE; *et al.*, 2019).

²⁵ O IAVE é um instituto parceiro do Ministério da Educação, com autonomia científica e administrativa e financeira e desempenha, entre outras, atividades de : planejamento, concepção e validação dos instrumentos de Avaliação Externa, programas de formação específico de avaliação, conferências e seminários atrelados à prática avaliativa, participação portuguesa no Pisa, TIMSS e PIRLS, diagnostica o Sistema Educativo através das avaliações comparadas nacionais e internacionais, trabalha em consonância com a OCDE e IEA.

Ambos os organismos, IAVE e JNE, apresentam relatórios com balanços detalhados sobre as avaliações externas de aprendizagem, com as porcentagens de avanço em cada nível nas disciplinas, dispondo a evolução em cada um dos domínios passíveis de avaliação. Além de analisar vários ângulos como: fase, disciplina; gênero; habilitação acadêmica dos pais; região e outros. Os relatórios constituem uma base de informações estatísticas aliada em momentos de reflexões nos estudos dentro e fora da escola, apresentando pontos exitosos e pontos críticos que necessitam de intervenção pontual.

Conforme o Regulamento, as **regras e procedimentos gerais** para as avaliações externas apontados no Despacho Normativo nº 4-A/2018, determinam que elas devem ser aplicadas nos “estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo, bem como nas escolas portuguesas no estrangeiro e nos estabelecimentos de ensino de iniciativa privada situados fora do território nacional que ministram currículo e programas portugueses” (PORTUGAL, 2018).

O Despacho Normativo nº 4-A/22018 especifica três **formas de aplicação** das avaliações externas de aprendizagem: escrita, oral e prática. As provas escritas pressupõem um “registro escrito ou um registro bidimensional ou tridimensional e a possível utilização de diferentes materiais”. As provas orais contam com a presença de uma banca que procederá a “um registro do desempenho da capacidade de expressão oral do aluno”. E, por fim, as Provas Práticas em que o aluno demonstrará para o júri ali presente, seu desempenho através da “manipulação de materiais, instrumentos e equipamentos” (PORTUGAL, 2018, p. 5053 (18)).

Há casos de Provas que são aplicadas em dois procedimentos. Geralmente as provas de línguas estrangeiras são aplicadas tanto na forma oral quanto escrita. As provas escritas e práticas geralmente são as de áreas tecnológicas, artísticas ou que tenham procedimentos experimentais (biologia, química). As avaliações externas, na modalidade escrita, foram aplicadas em suporte de papel até 2020, mas algumas mudanças estão sendo incluídas e estão em processo de transição para uma aplicação digital. Espera-se que até 2025 todas as avaliações externas escritas sejam aplicadas no formato digital.

Todos os alunos realizam as avaliações externas, mesmo aqueles que apresentam **necessidades educacionais especiais**. O Despacho Normativo nº 4-A/2018, discorre que “os alunos com cegueira ou baixa visão, surdez severa a profunda, incapacidades intelectuais, perturbação motora grave ou perturbação do espectro do autismo” também realizam as provas sendo respeitadas as suas adequações pertinentes (PORTUGAL, 2018).

Existem diversos tipos de adaptação para o público com necessidades educacionais. Os alunos que apresentam necessidades visuais poderão realizar a prova em sala separada, sempre com presença de fiscais, utilizando-se de um dos quatro formatos disponíveis: braile; digital sem figuras; *DAISY – Digital Accessible Information System*²⁶; ampliados em papel A3 (ROMANO; DIONÍSIO, 2022).

Os alunos com surdez severa a profunda, realizam a prova de Português Língua Segunda (PL2), em substituição da prova de português. É disponibilizado o acompanhamento do intérprete da Língua Gestual Portuguesa (LGP). Em casos particulares, é autorizado o uso de equipamentos ergonômicos para os alunos que necessitem. Existem os casos de leitura orientada, onde o professor vigilante lê o enunciado de forma clara, sem interpretar e aguarda o aluno responder, essa adaptação é ofertada em casos específicos, quando o aluno necessita auxílio para a gestão do tempo. É disponibilizada a adaptação transcrição de resposta, realizada por um docente, em casos de caligrafia ilegível (ROMANO; DIONÍSIO, 2022).

Os alunos com dislexia ligeira realizam a prova em sala separada, com o auxílio de leitura orientada, tempo adicional de 30 minutos e consulta de dicionário. Para casos de dislexia moderada e grave, além das adaptações citadas, há mais um tempo adicional de 30 minutos, provas em formato digital e utilização de computador. Para todos os casos mencionados, a correção também será de forma adaptada por meio da utilização uma ficha de apoio que permite mapear os resultados do aluno, desconsiderando os erros característicos da dislexia, devendo ser preenchido por um docente que conhece o aluno e suas particularidades (ROMANO; DIONÍSIO, 2022).

Situações de daltonismo, onde há a incapacidade de distinguir cores, são sanadas com estratégias de codificação nas legendas de todas as figuras e mapas. As legendas relacionam alguns sinais gráficos às cores, estando os alunos já familiarizados com sua utilização. Havendo alunos que não conseguem realizar as provas adaptadas, necessitando de modificações específicas, estes também realizarão as provas. Há toda uma dinâmica para esses casos individualizados. As provas são elaboradas na escola, em momento anterior, por uma equipe multidisciplinar com três docentes, sendo um deles professor especialista e com todo o acompanhamento do Conselho Pedagógico que garantirá a estrutura de referência inicial proposta na avaliação externa (ROMANO; DIONÍSIO, 2022).

²⁶ Formato DAISY – Sistema de Informação Digital Acessível. Resumidamente, trata-se de um sistema de livros digitais em que um arquivo de áudio narra o texto escrito de forma sincronizada permitindo a interferência do seu usuário.

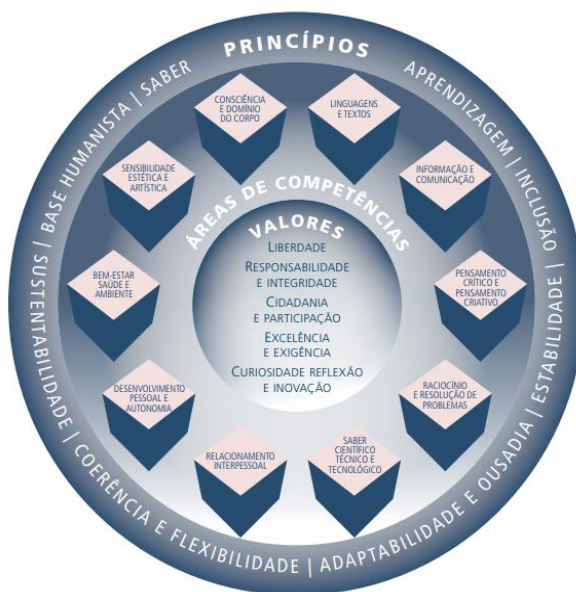
Alunos cuja nacionalidade seja estrangeira, filhos de imigrantes e que não tenham o português como idioma nato, realizam a prova de Português Língua Não Materna (PLNM). Os alunos frequentam a disciplina ao longo do ano letivo com intuito de promover a aprendizagem do idioma português, oportunizando condições de vivência equitativas por meio do desenvolvimento sociolinguístico. A avaliação de PLNM é aplicada na Prova de Aferição do 8º ano e na Prova Final do 9º ano. Apresenta três graus de dificuldades: A1 e A2 são denominados como iniciante ou iniciação, B1 é caracterizado como intermédio e B2/C1 são os níveis avançados. Os alunos brasileiros não se enquadram na necessidade de realizar essa disciplina e prova, uma vez que tem o português como língua materna (IAVE, 2020).

As Avaliações Externas de Aprendizagem têm como **matriz de referência** dois documentos: O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e As Aprendizagens Essenciais. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória é um documento de referência para todas as decisões adotadas no sistema educativo português. O documento resultou de estudos, debates e discussão pública e participação de professores, alunos, comunidade escolar, associações, pais, encarregados de educação, sindicatos, investigadores, universidades, administração pública, conselho de escolas e CNE (MARTINS; *et al.*, 2017).

No Perfil dos Alunos está posta uma matriz comum, apresentando um quadro de referência das aprendizagens esperadas dos jovens ao final da escolaridade obrigatória. O documento deverá servir de base para o currículo, o planeamento e para as avaliações internas e externas. Está estruturado em: Princípios, Visão, Valores e Áreas de competências.

Os princípios justificam e dão sentido a cada uma das ações relacionadas com a execução e a gestão do currículo na escola, em todas as áreas disciplinares. A visão de aluno, decorrente dos Princípios, explicita o que é pretendido para os jovens enquanto cidadãos à saída da escolaridade obrigatória. Os valores [...] são entendidos como orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis [...] características éticas [...] atitudes, condutas e comportamentos. As áreas de Competências agregam competências entendidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados. São de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática. [...] envolvem conhecimento (factual, conceitual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas e habilidades sociais e organizacionais e valores éticos (MARTINS; *et al.*, 2017, p. 9).

Figura 3 Esquema conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória



Fonte: MARTINS; *et al.*, 2017

O Perfil dos Alunos se articula com as Aprendizagens Essenciais dando todo o embasamento e referencial das Avaliações Externas de Aprendizagem. Para cada área curricular, em cada ciclo ou ano de escolaridade, há um documento orientador que engloba a gama de competências que são fundamentais no percurso de aprendizagem dos alunos, bem como os leve ao exercício consciente e participativo da cidadania e à sua realização pessoal e social. Essas aprendizagens são construídas de forma espiral entre os doze anos de escolaridade, se aprofundando e se completando, de forma a garantir que, ao longo de todo o processo escolar obrigatório, haja o desenvolvimento e consolidação dessas Aprendizagens Essenciais²⁷.

Com o entrelaçamento do Perfil dos Alunos e das Aprendizagens Essenciais, as Avaliações Externas de Aprendizagem têm a incumbência de: “avaliar o conhecimento de conteúdos curriculares, bem como a forma como esses conhecimentos são aplicados [...]” e instituírem-se como “indicadores de desempenho” (COSTA, 2021, p. 1).

Abaixo trouxemos um recorte das Aprendizagens Essenciais de Língua Portuguesa propostas para o 1º e 2º ano do 1º ciclo. As competências estão voltadas para um processo contínuo: “iniciação, desenvolvimento e consolidação da compreensão da linguagem escrita”. Indica os conhecimentos, capacidades e atitudes que o aluno deve adquirir, dentro dos

²⁷ Todos os anexos das Aprendizagens Essenciais de cada componente curricular por ano de escolaridade podem ser encontrados no site da DGE: <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

avaliam os níveis de escrita e oralidade apresentam especificidade própria. Nas Provas e Exames Finais há “um conjunto de itens cuja resposta é obrigatoriamente contabilizada para a classificação final”. São aqueles que perpassaram todo o percurso escolar do aluno em que se tenha expectativa de estar consolidados.

A **tipologia de itens** presentes nas Avaliações Externas de Aprendizagem está relacionada “ao tipo de resposta esperada e ao formato dos itens”. Sendo determinada pelo objetivo do item e pelo objeto de avaliação” e sendo “determinante para a construção dos critérios de classificação” (IAVE, 2019a).

Em se tratando de qual tipo de resposta se espera, os itens se dividem em itens de seleção e itens de construção. O primeiro grupo, itens de seleção, são aqueles onde são dadas várias opções e se espera a escolha da opção correta: múltipla escolha; associação; ordenação; verdadeiro/falso; completamento. O segundo grupo, itens de construção, pressupõe como o nome indica, uma produção escrita, estruturada a partir das instruções dadas, podem ser de: completamento; resposta curta; resposta restrita; resposta extensa.

Existem alguns **materiais de apoio** que são utilizados durante a aplicação das provas. Denominados de guíões, com instrução pertinente e os ficheiros de áudio que serão ouvidos pelos alunos e direcionam a tarefa a ser cumprida. Ambos são necessários para dar suporte à realização das provas e devem ser disponibilizados pelo IAVE.

O processo de **correção** das Avaliações Externas de Aprendizagem acontece em sedes de agrupamentos do JNE, com uma equipe de professores em regime de anonimato. Os professores analisam as respostas por meio de uma série de indicadores de desempenho que permitem resumir, simplificar e padronizar as informações e resultados, mapeando os conhecimentos adquiridos pelos alunos. As respostas, por sua vez, são sintetizadas de acordo com os critérios de classificação elaborados pelo IAVE.

Em 2001, conforme aponta Oliveira (2014), fortes pressões dos órgãos de comunicação social, especialmente do Jornal O Público, fizeram com que o Ministério da Educação iniciasse a divulgação dos resultados das Avaliações Externas de Aprendizagem para a sociedade, gerando o *Ranking* das Escolas. Num primeiro momento, em 2002, o Ministério da Educação encomendou um “estudo realizado por um grupo de trabalho da Universidade Nova de Lisboa [...] que produziu uma proposta de ordenação de 619 estabelecimentos de ensino secundário [...]” (OLIVEIRA, 2014, p. 19).

No entanto, o projeto recebeu muitas críticas e, a partir de 2003, o Ministério da Educação iniciou o repasse dos resultados das avaliações para os meios de comunicação e “os

rankings passaram a ser elaborados e publicados por órgãos de comunicação social, sendo os mais conhecidos – *Público, Sic-Expresso, Diário de Notícias*” (OLIVEIRA, 2014, p.20). Ainda Segundo a autora, cada meio de comunicação define seus próprios critérios e, por isso, podem ocorrer divergências de posições das escolas nos *Rankings* elaborados. Os critérios geralmente são estabelecidos

através de um valor médio dos resultados obtidos nos exames em todas as escolas [...] ou através de um valor médio dos resultados obtidos nos exames em cada escola [...] ou com base no produto do número de provas realizadas [...] pelo valor médio dos resultados obtidos nos exames [...] e ainda podem ser individualizados os *rankings* das escolas públicas e das escolas privadas [...] constam ainda o valor das médias das classificações de frequência interna [...] podem ainda apresentar as médias nacionais a cada uma das disciplinas, bem como, as médias individuais [...] médias concelhias e distritais (OLIVEIRA, 2014, p. 21).

Muitas foram as modificações ao longo dos anos, mas as justificativas sempre foram de que a sociedade teria o direito de ter acesso aos resultados, podendo assim ficar a par da evolução das escolas e, conseqüentemente, optar por escolher a melhor escola para seus filhos. De acordo com Oliveira (2014, p. 22), alguns professores concordam com a elaboração do *Ranking*, pois os dados produzem informações que auxilia a direcionar o trabalho com qualidade, outros discordam, pois consideram que o *ranking* não constitui “referência válida para interpretar a realidade educativa”.

Os resultados das Avaliações Externas de Aprendizagem se constituem como um dos instrumentos utilizados na Autoavaliação das escolas, e, conseqüentemente, na Avaliação Externa das Escolas, que fazem parte do SAEENS.

3.3.1 As Provas de Aferição do 2º, 5º e 8º anos

As Provas de Aferição são obrigatórias, aplicadas anualmente nas turmas dos anos intermediários dos três ciclos do Ensino Básico (2º, 5º e 8º ano) das redes públicas e privadas, em uma única fase. Essas avaliações externas permitem informações tanto para o acompanhamento do desenvolvimento do currículo em diferentes áreas, quanto acerca do desempenho dos alunos e da escola num todo ao longo dos anos, além de potencializar intervenção direta às dificuldades identificadas (PORTUGAL, 2016a).

Através de seu caráter diagnóstico e formativo, propicia aplicação de estratégias que valorizem as potencialidades e, ao mesmo tempo, possam ajudar a superar as fragilidades diagnosticadas. As Provas de Aferição estão voltadas para

uso diagnóstico e formativo dos resultados [...] promoção de uma intervenção atempada no percurso escolar dos alunos, sustentada na devolução às famílias, às escolas, aos professores e aos alunos de informação detalhada sobre a qualidade das aprendizagens; valorização de reportes de cariz qualitativo, centrados na descrição dos desempenhos específicos de cada aluno e na consequente possibilidade de intervenções formativas focadas e mais eficientes [...]; alargamento do objeto de avaliação [...] todas as áreas do currículo; [...] provas que tem referencial um constructo pluridisciplinar[...] (SOUSA; *et al.*, 2018, p. 4).

As Provas de Aferição possibilitam o rompimento de uma classificação global “pobre e redutora” (não satisfaz, satisfaz, satisfaz bastante) e resultados quantitativos, que dizem “muito pouco, ou quase nada, sobre a qualidade específica dos desempenhos de cada aluno, as aprendizagens que estão consolidadas e as que requerem atenção particular” (SOUSA; *et al.*, 2018, p. 6). Seu propósito é ir além de uma classificação numérica, é oportunizar *feedback* a todos os envolvidos, para que esses possam fazer parte do processo de ensino e aprendizagem.

Diversas áreas curriculares são englobadas nas referidas avaliações. No 2º ano são previstas avaliações escritas de Português e Estudo do Meio; Matemática e Estudo do Meio; e provas práticas de Educação Artística e Educação Física. No 5º ano, as provas são de Educação Visual e Educação Tecnológica na modalidade prática e Matemática e Ciências Naturais na modalidade escrita. No 8º ano são aplicados testes escritos de Português; História e Geografia; Português Língua Segunda (para os alunos surdos); e prova prática de Educação Física.

O IAVE disponibiliza no site documentos intitulados “Informação-Prova”²⁹, neles constam a caracterização de cada uma das provas, trazendo o objeto, as competências e domínios, a estrutura e a duração. Abaixo consta um exemplo da Informação-Prova do 2º ano.

²⁹ Para ter acesso aos documentos referentes a todas as Provas de Aferição, ver <https://iave.pt/provas-e-exames/informacoes/>

Quadro 8 Caracterização das Provas de Aferição do 2º ano de escolaridade

Prova	Objeto de avaliação Os conhecimentos e competências identificados nos seguintes domínios/áreas/temas	Estrutura e Duração
Português e Estudo do Meio (25)	Oralidade (compreensão)	As provas de Português e Estudo do Meio (25) e de Matemática e Estudo do Meio (26) são constituídas por um único caderno; as respostas são registadas no enunciado. No caso da prova de Português e Estudo do Meio (25), o domínio da Oralidade (compreensão) é avaliado no início da prova. As provas têm a duração de 90 minutos, repartidos em dois períodos de 45 minutos, com um intervalo de 20 minutos.
	Leitura	
	Educação Literária	
	Gramática	
	Escrita	
Estudo do Meio	Sociedade	
	Natureza	
	Tecnologia	
	Sociedade/Natureza/Tecnologia	
Matemática e Estudo do Meio (26)	Números e Operações	
	Geometria e Medida	
	Organização e Tratamento de Dados	

Fonte: IAVE, 2021a

Na segunda coluna, estão postos os domínios que são objetos da avaliação. No exemplo acima, em português, tem-se os domínios: oralidade (compreensão); leitura; educação literária; gramática e escrita. Cada domínio se divide em subdomínios para uma correção mais aprofundada, exemplo: no domínio de Leitura estão postos dois subdomínios: localizar informação explícita e interpretar o texto refletindo sobre o seu conteúdo. Os subdomínios vão sendo aprofundados e agregados de acordo com o ano de escolaridade

Como **material de apoio** para aplicação de algumas provas existem o Guião do Aplicador, os Ficheiros de Áudios explicativos e as Fichas de Registos³⁰. Esses instrumentos auxiliam o professor aplicador nos procedimentos que deve ter antes, durante e após a aplicação da prova, como garantir que o espaço esteja apropriado; distribuir materiais que serão utilizados; definir os grupos de alunos (provas práticas); ter o aparelho para reprodução dos áudios; dar os comandos nos momentos propícios entre outros direcionamentos constantes no documento.

Em relação à metodologia de **correção**, as Provas de Aferição possuem critérios de classificação em forma de códigos para cada situação apresentada nas respostas dos alunos. Os códigos variam conforme os níveis de desempenho observados na resposta, e “cabe ao professor classificador analisar e enquadrar cada resposta no descritor de desempenho adequado e atribuir-lhe o código correspondente” (IAVE, 2021c). O código não está

³⁰ O Guião do Aplicador, Áudios e Fichas de Registro, da Prova de Aferição de Expressões Artísticas do 2º ano, encontram-se em <https://iave.pt/provas-e-exames/provas-e-exames/provas-de-afericao-eb/>

relacionado à pontuação. Todas as classificações são dispostas numa “grelha de classificação” que é uma planilha onde será gerado o relatório de classificação. (IAVE, 2021c).

Esse processo de correção e classificação das Provas de Aferição acontece “nas escolas, por equipes de dois professores, que constituíram o júri da prova, de acordo com os critérios de avaliação estabelecidos pelo IAVE, sendo o aplicador, preferencialmente, o professor da turma” (VALE; *et al.*, 2019, p. 19).

Durante a correção, os dados das Provas de Aferição são dispostos na Grelha de Classificação, compilando as respostas por eles dadas. Os arquivos de “Prova”, o documento “Critério de Classificação” e a “Grelha de Classificação” ficam disponíveis no site do IAVE.³¹ Os resultados das Provas de Aferição são dispostos nos Relatórios Individuais da Provas de Aferição (RIPA) e nos Relatórios de Escola das Provas de Aferição (REPA), e são enviados pelo IAVE às escolas.

Os RIPA contém as informações descritivas e de natureza qualitativa do domínio em cada disciplina e estão enquadrados em categorias de desempenho. A informação sobre a aprendizagem do aluno gerada no relatório se forma a partir de variadas combinações entre os códigos classificados na correção e se encaixam em: conseguiu; conseguiu, mas; revelou dificuldade em; não conseguiu; não respondeu. Essas informações têm grande relevância pois esmiuçam “aspectos específicos em cada domínio do currículo que os alunos, orientados pelos professores, podem aprofundar, sem terem de rever os aspectos já consolidados” (SOUSA; *et al.*, 2018, p. 11).

Quadro 9 Exemplos de descrições num RIPA de 5º ano (disciplina de Português)

DOMÍNIO	DESEMPENHO
COMPREENSÃO DO ORAL	<i>Conseguiu reter informação apresentada no texto.</i>
LEITURA	<i>Conseguiu localizar informação relevante que é apresentada de modo explícito no texto narrativo, mas não conseguiu fazê-lo no texto informativo. [...] Não conseguiu interpretar e integrar nas respostas as ideias e as informações contidas nos textos. Deve reler o texto para verificar se identificou toda a informação necessária. Por vezes, a informação de que precisamos para obter uma resposta completa encontra-se em diferentes partes do texto. [...]</i>
GRAMÁTICA	<i>Conseguiu conjugar os verbos no futuro simples do indicativo, mas revelou dificuldade na flexão do pretérito perfeito simples do indicativo. [...]</i>

Fonte: SOUSA; *et al.*, 2018

³¹ Para ter acesso aos arquivos citados ver <https://iave.pt/provas-e-exames/arquivo/arquivo-provas-de-afericao-eb/?ano=2019>, o link direciona para os arquivos são da prova de Matemática e Ciências Naturais, 5º ano/2019. No ano de 2018, foram realizadas 957.236 Provas de Aferição no 2º, 5º e 8º ano (PORTUGAL, 2019, p.21).

Percebe-se, na figura acima, que todas as respostas dos alunos levaram a uma categorização dos seus conhecimentos já consolidados, dos que ainda estão em processo de consolidação e até mesmo aqueles que estão fragilizados. Chegou-se ao resultado do desempenho após o cruzamento de informações obtidas durante a classificação/correção.

Quadro 10 Exemplo de cruzamento de códigos, prova de Português e Estudo do Meio, 2º ano

1	2	3	4	5
2.	7.	9.	Nível	Etiqueta
10	20	20	C	[o aluno conseguiu] ... interpretar e integrar nas respostas as ideias e as informações contidas nos textos.
10	20	10		
10	10	20		
00, 99	20	20	CM	[o aluno conseguiu] ... interpretar e integrar nas respostas as ideias e as informações contidas no texto narrativo, mas não conseguiu fazê-lo relativamente ao texto informativo.
10	20	00, 99		[o aluno conseguiu] ... interpretar e integrar nas respostas as ideias e as informações contidas nos textos, mas não conseguiu compreender aspetos relativos à caracterização de personagens. Deve ler o texto para verificar se identificou toda a informação necessária. Por vezes, a informação de que precisamos para obter uma resposta completa encontra-se em diferentes partes do texto.
10	10	10		[o aluno conseguiu] ... interpretar e integrar nas respostas as ideias e as informações contidas nos textos, mas fez-lo quase sempre de forma parcial. Deve sempre verificar o que é pedido em cada questão: são pedidas uma ou várias informações?
10	00, 99	20		[o aluno conseguiu] ... interpretar e integrar nas respostas as ideias e as informações contidas nos textos, mas não conseguiu compreender aspetos relativos à caracterização de personagens. Deve ler o texto para verificar se identificou toda a informação necessária. Por vezes, a informação de que precisamos para obter uma resposta completa encontra-se em diferentes partes do texto.
00, 99	20	10		[o aluno conseguiu] ... interpretar e integrar nas respostas as ideias e as informações contidas no texto narrativo, mas não conseguiu fazê-lo relativamente ao texto informativo.
00, 99	10	20		
20	10	00, 99		[o aluno conseguiu] ... interpretar e integrar nas respostas as ideias e as informações contidas no texto informativo, mas não conseguiu fazê-lo relativamente ao texto narrativo.
10	10	00, 99		
10	00, 99	10	RD	[o aluno revelou dificuldades em] ... interpretar e integrar nas respostas as ideias e as informações contidas nos textos. Deve ler o texto para verificar se identificou toda a informação necessária. Por vezes, a informação de que precisamos para obter uma resposta completa encontra-se em diferentes partes do texto.
00, 99	20	00, 99		
00, 99	10	10		
00, 99	00, 99	20		
00, 99	10	00, 99	NC	[o aluno não conseguiu] ... interpretar e integrar nas respostas as ideias e as informações contidas nos textos.
00, 99	00, 99	10		
00, 99	00, 99	00, 99		
99	99	99	NR	[o aluno não respondeu] ...

Fonte: SOUSA; et al., 2018

No exemplo acima, está colocado um trecho do RIPA em que houve esse cruzamento. O trecho do relatório está informando acerca do domínio de compreensão oral com as questões 2, 7 e 9. Observa-se que nas três primeiras colunas estão apontados os códigos de correção para cada uma das questões, na quarta coluna está a média obtida desses apontamentos, assim, caracterizando o desempenho daquele aluno que está descrito na quinta coluna. Essas informações constam no RIPA e são complementares a todas as informações obtidas nos processos de avaliações internas.

Já o relatório de escola, REPA, apresenta informações qualitativas e quantitativas resultantes do conjunto de RIPA, e evidencia o desempenho das turmas, com mais de dez alunos, e da escola/agrupamento. O REPA apresenta as porcentagens de alunos em cada domínio e subdomínio por disciplina e em cada categoria de desempenho (C; CM; RD; NC e

NR), tudo isso disposto em três níveis: nacional; de escola; e por turma. Em 2017, foi incluído o Domínio Cognitivo em cada questão. Eles explicitam os níveis das complexidades das operações mentais requeridas, sendo: “i) inferior (reconhecer/repetir); ii) médio (aplicar/interpretar); iii) superior (raciocinar/criar)” (SOUSA; *et al.*, 2018, p. 16).

Na figura abaixo, temos a planificação de um REPA, no qual podemos perceber que no primeiro bloco de quatro colunas está a referência nacional, no segundo bloco estão as médias da escola e nos blocos seguintes estão dispostos os totais de cada turma.

Tabela 4 Exemplo de REPA



REPÚBLICA PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

IAVE

INSTITUTO DE AVALIAÇÃO EDUCATIVA, I.P.

Estabelecimento de ensino

Ano de escolaridade

2º

	NACIONAL								TURMA 2A				TURMA 2B							
Português	C	CM	RD	NC	C	CM	RD	NC	C	CM	RD	NC	C	CM	RD	NC	C	CM	RD	NC
Compreensão do Oral	22,5	32,0	26,5	19,0	26,0	22,0	40,0	12,0	45,8	20,8	29,2	4,2	7,7	23,1	50,0	19,2				
Leitura e Iniciação à Educação Literária	23,2	39,3	29,6	7,7	40,0	34,0	26,0	0,0	41,7	33,3	25,0	0,0	38,5	34,6	26,9	0,0				
Gramática	20,5	18,4	38,3	22,6	24,0	46,0	28,0	2,0	16,7	50,0	29,2	4,2	30,8	42,3	26,9	0,0				
Escrita	13,8	14,9	37,5	24,0	40,0	20,0	32,0	8,0	8,3	25,0	50,0	16,7	69,2	15,4	15,4	0,0				
Matemática	C	CM	RD	NC	C	CM	RD	NC	C	CM	RD	NC	C	CM	RD	NC	C	CM	RD	NC
Números e Operações	42,9	26,9	22,1	8,0	88,0	6,0	6,0	0,0	95,8	4,2	0,0	0,0	80,8	7,7	11,5	0,0				
Geometria e Medida	32,1	30,2	29,1	8,5	76,0	20,0	4,0	0,0	75,0	20,8	4,2	0,0	76,9	19,2	3,8	0,0				
Organização e Tratamento de Dados	65,8	-	24,4	8,1	92,0	-	8,0	0,0	91,7	-	8,3	0,0	92,3	-	7,7	0,0				
Estudo do Meio	C	CM	RD	NC	C	CM	RD	NC	C	CM	RD	NC	C	CM	RD	NC	C	CM	RD	NC
À Descoberta de Si Mesmo	22,0	34,3	31,6	12,0	30,0	44,0	24,0	2,0	29,2	33,3	37,5	0,0	30,8	53,8	11,5	3,8				
À Descoberta dos Outros e das Instituições	24,0	34,6	29,9	11,0	24,0	32,0	40,0	4,0	16,7	41,7	37,5	4,2	30,8	23,1	42,3	3,8				
À Descoberta do Ambiente Natural	76,6	-	5,0	17,5	86,0	-	6,0	8,0	83,3	-	4,2	12,5	88,5	-	7,7	3,8				
À Descoberta das Inter-relações entre espaços	32,4	-	24,7	40,8	68,0	-	18,0	14,0	62,5	-	25,0	12,5	73,1	-	11,5	15,4				
À Descoberta dos Materiais e Objetos	50,6	-	-	47,5	82,0	-	-	18,0	79,2	-	-	20,8	84,6	-	-	15,4				
Expressões Artísticas	C	CM	RD	NC	C	CM	RD	NC	C	CM	RD	NC	C	CM	RD	NC	C	CM	RD	NC
Expressão e Educação Musical	30,6	31,1	25,6	12,1	42,0	20,0	38,0	0,0	45,8	4,2	50,0	0,0	38,5	34,6	26,9	0,0				
Expressão e Educação Dramática	49,0	33,3	11,8	5,6	44,0	46,0	10,0	0,0	33,3	62,5	4,2	0,0	53,8	30,8	15,4	0,0				
Expressão e Educação Plástica	62,7	24,6	10,8	1,9	78,0	14,0	6,0	2,0	95,8	4,2	0,0	0,0	61,5	23,1	11,5	3,8				
Expressões Físico-Motoras	C	CM	RD	NC	C	CM	RD	NC	C	CM	RD	NC	C	CM	RD	NC	C	CM	RD	NC
Deslocamentos e Equilíbrios	51,2	40,7	7,2	0,9	34,7	55,1	10,2	0,0	54,2	45,8	0,0	0,0	16,0	64,0	20,0	0,0				
Perícias e Manipulações	42,4	43,5	12,2	1,8	28,6	51,0	18,4	2,0	29,2	45,8	20,8	4,2	28,0	56,0	16,0	0,0				
Jogos Infantis	12,1	54,0	31,0	2,7	6,1	61,2	32,7	0,0	4,2	58,3	37,5	0,0	8,0	64,0	28,0	0,0				

Fonte: SOUSA; *et al.*, 2018

Ambos os relatórios RIPA e REPA, oportunizam reflexões individuais e coletivas, sendo muito utilizados nos planejamentos escolares, uma vez que trazem “instrumentos verdadeiramente informativos e funcionais quanto ao diagnóstico do processo de ensino e aprendizagem, fornecendo igualmente um quadro comparativo entre a escola enquanto unidade orgânica e a situação nacional e local” (SOUSA; *et al.*, 2018, p. 14).

Tivemos acesso aos documentos por meio dos estudos e relatórios publicados pelo IAVE e JNE, uma vez que RIPA e REPA são disponibilizados somente na área restrita às escolas.

3.3.2 As Provas Finais do Ensino Básico

As Provas Finais são obrigatórias, destinadas aos alunos do final do Ensino Básico, sendo aplicadas em duas fases distintas, no 9º ano de escolaridade, tendo como referência os documentos curriculares relativos à totalidade dos anos de escolaridade. Conforme o Decreto-Lei nº 17/2016, “as provas finais de ciclo, a realizar no final do 9º ano de escolaridade, visam avaliar o desempenho dos alunos, certificar a conclusão do ensino básico e criar possibilidade de prosseguimento de diferentes percursos escolares”, ou seja, “a decisão sobre a progressão e retenção depende ainda dos resultados das provas finais” (PORTUGAL, 2016a).

Para além desses objetivos, o Relatório das Provas Finais do 3º ciclo assegura que, atualmente, o objetivo principal das referidas provas é “fazer um balanço das aprendizagens desenvolvidas durante o ensino básico, nas disciplinas de Português e Matemática, fornecendo informação relevante às escolas, aos professores e aos encarregados de educação sobre os desempenhos dos alunos” (IAVE, 2019c, p. 4).

As provas são aplicadas num sistema de agrupamento por disciplina, não sendo necessariamente na escola que o aluno frequenta. Os alunos realizam apenas uma das duas fases previstas, onde, na primeira, participam os alunos internos que estão frequentes do 1º ao 9º ano e que têm tido um percurso académico sem interrupção e, na segunda fase, participam somente alguns casos específicos previstos no Despacho Normativo nº 4-A/2018 (PORTUGAL, 2018).

As provas apresentam três **tipologias de itens**: escritas, orais e práticas, sendo expressas em escala de 0 a 100 pontos, que na classificação final são convertidos nos níveis de 1 a 5. As provas escritas são de Português, Matemática e PL2, as provas de PLNM acontecem nas modalidades escrita e oral, somente para os alunos que não tem o português como língua materna. Elas são aplicadas em dois níveis de proficiência A2 (iniciante) e B1 (intermediário). Avalia-se o desempenho da compreensão oral, da leitura e gramática, da produção escrita e da interação e produção orais, sendo cotadas até 100 pontos. (IAVE, 2020).

De acordo com o Relatório das Provas Finais do 3º ciclo (IAVE, 2019d, p. 8), os testes estão embasados, assim como nas Provas de Aferição, a partir das Aprendizagens Essenciais. Os graus de dificuldades apresentam complexidades diversas, entre Fácil, Médio e Difícil, e as questões são postas de maneira a existir um equilíbrio entre os níveis.

Os **critérios de classificação** englobam duas definições: critérios gerais e critérios específicos. Os critérios gerais direcionam para 0 pontos todas as respostas ilegíveis; em caso de duas respostas a um mesmo item, será aceita a que aparecer primeiro; no caso de itens organizados por níveis de desempenho, a resposta que não atingir o nível 1 terá classificação 0; respostas escritas integralmente em maiúsculas podem ser desvalorizadas em 3 pontos ao final da classificação (IAVE, 2019c).

Ainda nos critérios gerais estão presentes os itens de seleção e os itens de construção. Os itens de seleção trazem respostas que serão analisadas de duas formas: a) dicotômica – aqueles que a cotação total é destinada às respostas corretas ou zero pontos no caso de respostas incorretas, não sendo consideradas respostas meio certas; b) Níveis de Desempenho – nos quais as respostas apresentam pontuação de acordo com o nível (IAVE, 2019c).

Os itens de construção (no caso das provas de Português, de PLNM e PL2) se subdividem em: 1) resposta curta e de completamento – as pontuações serão aplicadas quanto a estar totalmente ou parcialmente corretas. No caso de apresentar contradição ou dados irrelevantes, terá classificação de 0 pontos; 2) Resposta restrita – apresentam foco voltado para parâmetros em aspectos de conteúdo e aspectos de correção linguística (erro de ortografia; morfologia; sintaxe; pontuação; impropriedade lexical e regras de citação descumpridas) (IAVE, 2019c).

Cada um deles é organizado por nível de desempenho que, por sua vez, corresponde a certa pontuação. Em caso de dúvidas, deve ser atribuída a pontuação mais elevada dentre as possibilidades em análise. Tendo classificação 0 nos aspectos de conteúdos, consequentemente terá 0 nos aspectos linguísticos; 3) Resposta Extensa – também se organiza por pontuação de acordo com nível de desempenho, a construção do texto assume 25 pontos na prova, e estão subdivididas nos parâmetros: “(A) gênero/Formato Textual; (B) Tema e Pertinência da Informação; (C) Organização e Coesão Textuais; (D) Morfologia, Sintaxe e Pontuação; e (E) Ortografia” (IAVE, 2019c, p.12).

Partindo para os critérios específicos de classificação, tem-se a divisão em grupos, nos quais cada questão apresenta uma pontuação específica e, ao final, devem totalizar 100 pontos. A prova de Português está dividida em quatro grupos de Domínios, em que cada item apresenta uma pontuação específica entre 3 e 6 pontos, conforme a tabela:

Tabela 5 Estrutura e distribuição da cotação dos domínios

Grupo – Domínio	Itens	Cotação
Grupo I – Oralidade	4 itens de seleção	12 pontos
Grupo II – Leitura e Educação Literária	Texto A – 4 itens de seleção Texto B – 2 itens de seleção, 3 itens de resposta restrita e 1 item de completamento por construção Texto C – 1 item de resposta restrita	43 pontos
Grupo III – Gramática	4 itens de seleção, 1 item de resposta curta e 1 item de completamento por construção	20 pontos
Grupo IV – Escrita	1 item de resposta extensa	25 pontos
Totais	22 itens	100 pontos

Fonte: IAVE, 2019d

Outrossim, o documento de análise dos dados das Provas Finais de ciclo 2015-2019 acrescenta que “a resposta aos itens de cada um dos domínios de referência pode implicar a mobilização de aprendizagem dos outros domínios”, ou seja, nada deve ser olhado isoladamente, há competências em um determinado Domínio que precisam ser convocadas em outro (IAVE, 2019d, p. 10).

A prova de matemática apresenta os critérios gerais com as mesmas características do anterior, porém sua relação está voltada para os processos de resolução, realização e apresentação de cálculos efetuados (no caso de não constar os cálculos, mesmo que a resposta esteja correta, será classificada com 0 pontos), respostas não acompanhadas das unidades de medidas, sinais equivocadamente trocados (igual/aproximadamente igual), e assim por diante. Há situações específicas que podem gerar desvalorização da classificação que varia entre 1 (para uma ou duas ocorrências) e 2 pontos (para três ou mais ocorrências): de erros de cálculos; equívocos em casas decimais, arredondamentos, aproximações; resoluções diferentes da forma solicitada; símbolos ou expressões utilizadas de forma incorreta ao estabelecido formalmente (IAVE, 2019b).

O processo de **correção**, conforme já esclarecido, ocorre em regime de anonimato nos agrupamentos do JNE, onde se distribuem as provas para os docentes classificarem/corrigirem. Esses docentes são previamente recrutados e desempenham suas atribuições mediante “bolsa” com dispensa de dias de trabalho, não podendo ser docente da turma/escola que irá realizar a correção, e são dispensados das atividades na instituição de ensino por amparo legalmente estabelecido.

As médias dos **resultados globais** das Provas Finais de Ciclo nos últimos cinco anos atingiram os respectivos percentuais: 2015 – 58%; 2016 – 57%; 2017 – 58%; 2018 – 66%; e 2019 – 60% (IAVE, 2019d, p. 10), demonstrando que houve melhoria significativa com o passar dos anos e uma ligeira queda em 2019, último ano em que foi aplicada, pois devido à Pandemia da COVID-19, não houve aplicação em 2020, voltando a ser aplicada em 2021.

O documento que contém a classificação das Provas Finais, apresentando a classificação geral do aluno em cada prova e em cada domínio, é divulgado oficialmente somente por afixação nas escolas que os alunos frequentam³². Não há divulgação aberta nos sites oficiais. (PORTUGAL, 2018b).

3.4 – O Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior (SAEENS)

Por volta do ano 2000, Portugal se via inserido no grupo de países do Conselho da União Europeia que estavam estudando a emergente demanda de desenvolvimento de uma avaliação que fosse para além da aprendizagem dos alunos, que olhasse a escola como um todo, analisando detalhadamente seu contexto interno, suas relações externas com a comunidade, as práticas de sua liderança e gestão e, ainda, os resultados das avaliações internas e externas. A propaganda “avaliação da qualidade” foi tida como um “contributo valioso” com incidência “na determinação da capacidade dos estabelecimentos de ensino” (UNIÃO EUROPEIA, 2001).

Assim, embasados na Constituição Federal de 1976, juntamente com os princípios do sistema educativo português estabelecidos na LBSE nº 46/86, e ainda as demandas do Conselho da União Europeia relacionados à avaliação de qualidade, Portugal publicou em 20 de dezembro de 2002, a Lei nº 31, cujo objeto é o Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior (SAEENS), devendo abranger educação pré-escolar, ensino básico, ensino secundário, modalidades especiais e extraescolar, bem como exercer amplitude para além da rede pública, estendendo para a rede privada, cooperativa e solidária (PORTUGAL, 2002). A Lei nº 31/2002 regula todo o sistema de avaliação e apresenta como objetivos

³² Em nosso estudo não conseguimos acesso ao referido documento devido ao fato de ser restrito.

a) Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia, apoiar a formulação e o desenvolvimento das políticas de educação e formação e assegurar a disponibilidade de informação de gestão daquele sistema; b) Dotar a administração educativa local, regional e nacional, e a sociedade em geral, de um quadro de informações sobre o funcionamento do sistema educativo, integrando e contextualizando a interpretação dos resultados da avaliação; c) Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas; d) Permitir incentivar as ações e os processos de melhoria da qualidade do funcionamento e dos resultados das escolas, através de intervenções públicas de reconhecimento e apoio a estas; e) Sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação ativa no processo educativo; f) Garantir a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino; g) Valorizar o papel dos vários membros da comunidade educativa em especial dos professores, dos alunos, dos pais e encarregados de educação, das autarquias locais e dos funcionários não docentes das escolas; h) Promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projetos educativos; i) Participar nas instituições e nos processos internacionais de referência (PORTUGAL, 2002)

Diante desses objetivos, podemos constatar que a concepção de avaliação trazida em seu texto revela preocupações em levantar diagnósticos que auxiliarão na melhoria do ensino e aprendizagem e de todo o contexto que envolve a educação, devendo ser permitida a aferição dos “graus de desempenho do sistema educativo nacional em termos comparados” (PORTUGAL, 2002). A Autoavaliação, de caráter obrigatório e desenvolvimento interno, e a Avaliação Externa das Escolas (AEE), realizada por equipe de especialistas externos ao contexto educativo, são os dois pilares estruturais do SAEENS.

Espera-se que os resultados do processo avaliativo possam permitir propostas voltadas para a organização do sistema educativo, bem como da estrutura curricular, da formação docente (inicial, contínua e especializada), da autonomia e gestão escolar, além de apoiar as escolas para aprimorarem seu projeto educativo, melhorarem o diálogo com a comunidade e subsidiar organizações pertinentes ao contexto interno.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) integra a estrutura orgânica do SAEENS e tem incumbência de emitir pareceres e recomendações, bem como atuar em todo o respaldo apreciando e interpretando os “resultados dos processos de avaliação”, e sugerindo “medidas de melhoria do sistema educativo” que se fizerem necessárias (PORTUGAL, 2002). As avaliações ocorrem por ciclo, com duração média de quatro anos. O primeiro ciclo teve início em 2006. Após os dois primeiros anos, o CNE emitiu um primeiro parecer em 2008, identificando que todo o processo de avaliação de escolas deve ter como funções principais:

i) fornecer à comunidade escolar instrumentos para corrigir e melhorar o seu funcionamento; ii) fornecer aos responsáveis pelas políticas educativas elementos de suporte à decisão e iii) fornecer aos utentes diretos da escola (estudantes e encarregados de educação) e aos utentes indiretos (comunidade local) elementos que lhes permitissem fazer uma leitura mais clara da qualidade dos estabelecimentos de ensino, orientando escolhas e intervenções (MIGUENS, 2015, p. 9).

Após a criação do SAEENS, foram desenvolvidas políticas educacionais que adotassem medidas oportunizando um enraizamento cultural da prática avaliativa no âmbito educacional e assumindo uma sincronia mais íntima entre esse processo avaliativo e a autonomia dada às escolas, para que a prestação de contas se desse com efetividade e responsabilização por parte da escola. Nesse intuito, os Ministérios das Finanças e da Administração Pública em Educação constituíram, conjuntamente

um grupo de trabalho com o objetivo de estudar e propor os modelos de autoavaliação e de avaliação externa dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e definir os procedimentos e condições necessários à sua generalização, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação e a criação de condições para o aprofundamento da autonomia das escolas (PORTUGAL, 2006).

Segundo Sá (2018, p. 808), o primeiro Grupo de Trabalho de Avaliação Externa das Escolas (GTAEE) se baseou em “experiências e modelos diversos” nacionais e internacionais, para trazer um modelo de projeto piloto que foi realizado durante o ano com vinte e quatro escolas. Em todo o ciclo avaliativo, participaram 1.131 escolas e agrupamentos de escola. Os demais GTAEE iniciam seu trabalho revisitando o relatório do grupo anterior, seguido de análises de estudos e pareceres sobre a AEE, seus pontos fortes e as áreas fragilizadas que merecem atenção, para assim elaborarem sua proposta para o novo ciclo contendo a definição do âmbito de estabelecimentos a ser abrangido, dos domínios, metodologias, escala de classificação, constituição das equipas e periodicidade dos ciclos.

Após o primeiro ano de aplicação, os especialistas elaboraram alguns pontos necessários para a prática auto avaliativa e, a partir segundo ano deste mesmo ciclo, já puderam ser realizadas as autoavaliações pela equipe interna escolar, antecedendo o movimento de Avaliação Externa das Escolas. A partir do segundo ano, a responsabilidade

pela avaliação passou a ser da Inspeção-Geral da Educação e Ciências (IGEC)³³ (OLIVEIRA; *et al.*, 2006).

Ao longo dos três ciclos avaliativos do SAEENS, alguns presidentes passaram pelo poder em Portugal e o referido Sistema Avaliativo se manteve como “principal prioridade da política educativa [...] combate sem tréguas ao insucesso escolar, combate esse que deve ser enquadrado no reforço da qualidade do serviço público de educação, na qualidade e no sucesso das aprendizagens” (PORTUGAL, 2016b). Para Azevedo (2015, p. 230), há uma série de fatores, apesar das mudanças, que podem justificar a continuidade do programa de AEE em Portugal:

o programa teve início com um piloto e contou com um elevado grau de adesão das escolas [...]; o modelo foi globalmente aceite pelas escolas [...]; apostou-se num planeamento cuidado, ano após ano, tendo-se começado a preparar o segundo ciclo bem antes de concluir o primeiro; o programa concretizou-se com uma apreciável e apreciada transparência [...]; IGEC acolheu e desenvolveu o processo com competência [...]; a constituição das equipas de avaliadores acrescentou experiência e diversidade às competências dos inspetores; a discrição que rodeou a aplicação do programa terá sido benéfica, especialmente numa fase marcada por uma elevada conflitualidade pública na educação; procedeu-se à avaliação dos procedimentos e à auscultação dos intervenientes em cada escola; o programa beneficiou do acompanhamento do CNE, através de estudos, seminários e debates, recomendações e pareceres; o segundo ciclo incorporou uma série de alterações que consideraram críticas e propostas recolhidas ao longo do primeiro ciclo.

Na época presente, todo o movimento avaliativo que envolve o SAEENS é conhecido como Programa de Avaliação Externa das Escolas, que está no terceiro ciclo de aplicação, seguindo um cronograma que se inicia com a autoavaliação, e é concluído com a AEE. A Autoavaliação é uma auditoria interna que termina com a produção de um relatório. Este, por sua vez, é enviado aos inspetores designados para a realização da segunda etapa, a AEE.

Ao final dos dois movimentos avaliativos, Autoavaliação e AEE, a equipa de inspetores externos redige o relatório da AEE e o dispõe para a escola ter ciência. Após ler o documento, a escola/agrupamento pode redigir um documento “contraditório” caso não concorde com algum ponto ali descrito. Tanto o relatório quanto o contraditório são enviados à IGEC e publicados no sistema. Para finalizar o ciclo avaliativo, a escola deve elaborar, com

³³ Entidade criada em 1979, passando por várias reformulações e atuando em parceria com o MEC com objetivos de controle, auditoria e fiscalização do sistema educativo.

base nos aspectos fragilizados, um Plano de Melhoria que irá colocar em prática nos anos que se seguirão (IGEC, 2018).

O Plano de Melhoria da escola foi uma das adequações postas em prática a partir do segundo ciclo de AEE. Ele é obrigatório e elaborado pela escola a partir do resultado da AEE com as sugestões, identificadas pelos inspetores interligadas com a Autoavaliação, das áreas com prioridade de melhoria que a escola precisa se esforçar para superar. A escola deve publicar o plano em sua página e encaminhar para a IGEC (IGEC, 2018).

Em relação à periodicidade da avaliação, cada escola participa uma vez em cada ciclo. No entanto, pode existir uma “avaliação intercalar focada em alguns domínios, por proposta da equipe de avaliação ou da escola”. Essa avaliação intercalar será acompanhada pela equipe de avaliadores externos que fizeram a AEE, e pode contar com outros especialistas (IGEC, 2019a, p. 4).

3.4.1– A Autoavaliação no âmbito do SAEENS

A Autoavaliação é entendida, no sistema educacional português, como a base para a AEE, pois ela é necessária para que os inspetores possam dar continuidade ao processo avaliativo e realizar a avaliação externa. Como dito anteriormente, o modelo do SAEENS seguiu a Recomendação 2001/166/CE, do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia. O documento incentivava a “autoavaliação nos estabelecimentos de ensino” definido entre seus objetivos o de “fazer com que a autoavaliação das escolas funcione eficazmente como um instrumento de reforço da capacidade de melhoria das escolas” (UNIÃO EUROPEIA, 2001).

A Lei nº 31/2002 define que a Autoavaliação é obrigatória, de ocorrência interna e de responsabilidade da escola/agrupamento. Conforme o Artigo 6º, a Autoavaliação procura analisar o

Grau de concretização do projeto educativo e do modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens das crianças e alunos, tendo em conta as suas características específicas; Nível de execução de atividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos capazes de gerarem as condições afetivas e emocionais de vivência escolar propícia à interação, à integração social, às aprendizagens e ao desenvolvimento integral da personalidade das crianças e alunos; Desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas, abrangendo o funcionamento das estruturas escolares de gestão e de orientação educativa, o funcionamento administrativo, a gestão de recursos e a visão

inerente à ação educativa, enquanto projeto e plano de atuação; Sucesso escolar, avaliado através da capacidade de promoção do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos, em particular dos resultados identificados através dos regimes em vigor de avaliação das aprendizagens; Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa (PORTUGAL, 2002).

Conforme Afonso (2015, p. 228), “a autoavaliação institucional deve ser um processo coletivo de aprendizagens”, que se estabelece através de um olhar profundo de autoconhecimento, de todos os envolvidos (gestão, docentes, não docentes, pais, comunidade), de forma que conheçam e se apoiem nos “diferentes métodos, instrumentos e técnicas de recolha de informações [...] estudo de caso, entrevistas, grupos de discussão, ou grupos focais, documentos escritos, materiais audiovisuais, entre outros”. O autor segue discorrendo que

a autoavaliação de uma escola é certamente um processo de aprendizagem que, quando reunidas determinadas condições, pode ser também uma excelente oportunidade para a produção de saberes e conhecimentos que ajudem a desenvolver práticas profissionais e humanas mais avançadas e consequentes em termos educacionais (AFONSO, 2015, p. 228).

Segundo Mendes *et al.* (2015, p. 1293), “as transformações e melhorias nas escolas só se concretizam se implementadas a partir do seu interior e tendo como protagonistas os atores educativos: professores, alunos, lideranças, lideranças intermediárias e pais”, isto é, dando voz e vez a todos os envolvidos. Para os autores acima, a Autoavaliação apresenta “potencialidades”, uma vez que são executadas coletivamente e ao mesmo tempo evidenciando o “protagonismo” de cada integrante e “impulsionando o pensar sobre si e sobre o outro”.

Afonso (2010, p. 15-16) partilha do mesmo pensamento, na medida em que afirma que a “autoavaliação é um processo complexo e denso”, o qual deve ser estruturado em pilares de respeito mútuo e autonomia, assumindo a “necessidade de conhecimento profundo, sistemático e crítico da respectiva realidade social, organizacional e educacional [...] de natureza essencialmente formativa e conducente a uma melhoria global [...] que vise uma educação de qualidade [...]”.

O que se pode inferir aqui é que a Autoavaliação possui uma centralidade que lhe confere capacidade para aprofundar em cada uma das especificidades da escola de maneira a buscar as melhores oportunidades de superar suas fragilidades, criando oportunidades

suscetíveis de aplicação real que levem em consideração todo seu contexto socialmente construído.

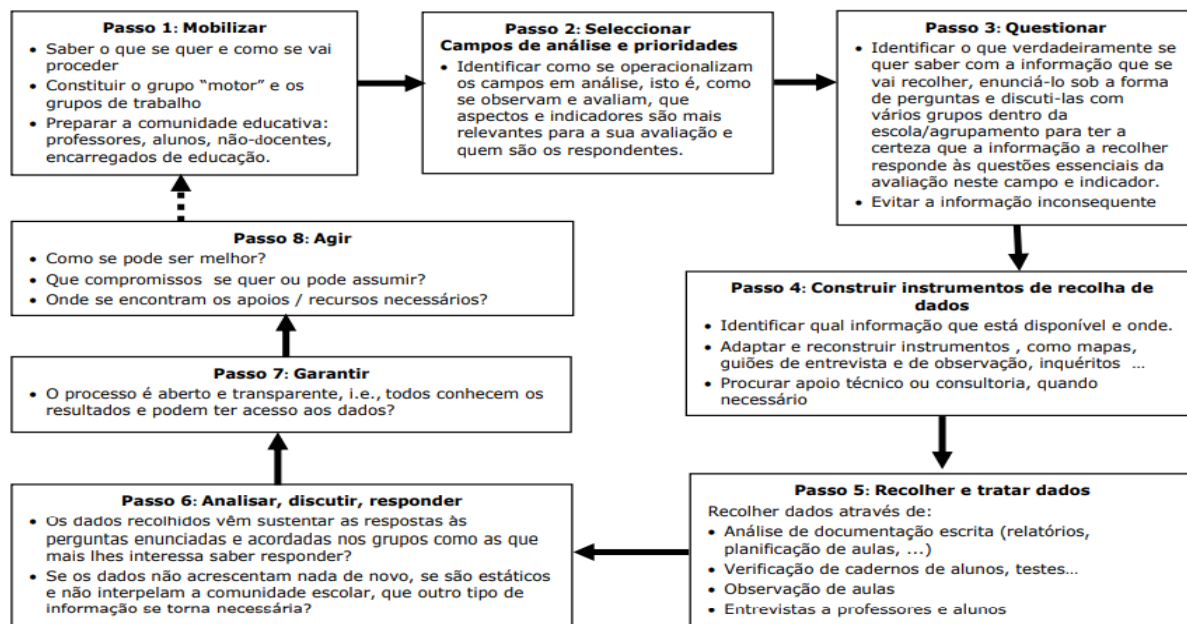
Para Afonso (2015, p. 226), “se os atores educativos tiverem fortes razões para acreditar que um conhecimento mais aprofundado da escola ou agrupamento é o caminho indispensável para a sua melhoria, terão certamente um maior envolvimento e motivação para participar”. Compreender melhor os processos internos que norteiam uma escola (estatuto, regimento, projeto educativo, papel social, objetivos, resultados escolares, entre outros) leva a um movimento formativo que, por si só, já é indicativo de superação.

Quando se iniciou o processo auto avaliativo, em 2007, o Grupo de Trabalho da Avaliação Externa das Escolas (GTAAEE) formulou um documento norteador para a realização da Autoavaliação, contendo pontos comuns para todas as escolas/agrupamentos e, assim, favorecendo o cruzamento de dados com a AEE. A ideia não era deixar um “modelo” de Autoavaliação, uma vez que cada escola possui seus pontos específicos que não podem ser desconsiderados. Para Afonso (2015, p. 224), “não é desejável que haja uma definição oficial ou um único modelo possível de autoavaliação institucional para a escola pública”.

O GTAAEE recomendava uma escolha de equipe interna comprometida com o processo auto avaliativo, que fosse constituída também por representantes de pais, encarregados de educação, autarquia e outros membros da comunidade. À escola caberia organizar os dados de que já dispõe. O foco principal é que seja incorporada uma cultura auto avaliativa permanente, que haja mapeamento constante possível de responder “em que medida e como foram alcançados os objetivos e metas do seu projeto educativo” (OLIVEIRA; *et al.*, 2006, p. 475). Além de visualizar seus pontos fortes e, principalmente, os fracos para superá-los.

O GTAAEE apontou um caminho com oito passos norteadores para a organização da Autoavaliação: mobilizar; selecionar campos de análise e prioridades; questionar; construir instrumentos de recolha de dados; recolher e tratar dados; analisar, discutir, responder; garantir e, por fim, agir.

Figura 5 Passos a percorrer na organização da autoavaliação



Fonte: Oliveira; *et al.*, 2006, p. 507

Para o desenvolvimento da Autoavaliação, o GTAEE sugeriu que a escola pense em dispositivos e instrumentos avaliativos para esse processo e, dessa forma, possa realizá-lo eficazmente. Deve se ter um ponto de partida que detecte os pontos fortes e fracos, estabeleça prioridades para a melhoria, as planeje, realize, monitore e avalie, detectando os novos desafios para as futuras autoavaliações (OLIVEIRA; *et al.*, p. 505).

A autoavaliação é um processo positivo segundo a perspectiva de alguns autores, por caracterizar ser mais produtiva, vindo pautada a partir do seu interior, ou como diz Peralta (2015, p. 240), do seu "caroço", no autoconhecimento e na vontade de superar os próprios pontos frágeis. Entretanto, há que se ter certa cautela com algumas possíveis "toxinas" que, de acordo com Sá (2009, p. 96-97), podem "adulterar" esse movimento auto avaliativo. Para o autor, os "avaliadores internos" têm benefícios por estarem mais familiarizados com o contexto em análise e com a cultura que ali existe, mas, ao mesmo tempo, estão mais "vulneráveis" às pressões locais e podem acabar fazendo leituras menos isentas por conta de não haver "distanciamento" entre o avaliador e o avaliado.

Daí a necessidade de haver uma análise externa que possa cruzar as informações e dados internos. No último relatório do GTAEE, de 2017, um dos pontos mais apontados para melhoria foi "o processo de autoavaliação". Para os avaliadores externos, há a "necessidade de este ser mais sustentado, abrangente e participado, de modo a facilitar a elaboração de planos de melhoria" (IGEC, 2018, p. 4).

3.4.2 – A Avaliação Externa das Escolas no âmbito do SAEENS

A AEE ocorre quando avaliadores externos vão até a escola para realizar a auditoria institucional. Essa avaliação é aplicada em todos os estabelecimentos de ensino público que ofereçam educação infantil (jardins de infância), ensino básico e ensino secundário. A partir dela espera-se que haja um “progresso das aprendizagens”, uma vez que ao identificar os pontos que precisam de melhoria, há uma maior “responsabilização” de todos os envolvidos, inclusive com ênfase nas “práticas de autoavaliação”, fomentando a “participação da comunidade” e contribuindo para a “regulação da educação”. (IGEC, 2018, p. 7). São objetivos da AEE:

- 1) Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas; 2) incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas; 3) Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas; 4) Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente (IGEC, 2018, p. 9).

A Lei nº 31/2002 preconiza que todo o processo seja envolvido em parâmetros de “conhecimento científico, de carácter pedagógico, organizativo, funcional, de gestão, financeiro e socioeconómico” e se voltem para indicadores específicos de funcionamento das escolas como:

Cumprimento da escolaridade obrigatória; Resultados escolares, em termos, designadamente, de taxa de sucesso, qualidade do mesmo e fluxos escolares; Inserção no mercado de trabalho; Organização e desenvolvimento curricular; Participação da comunidade educativa; Organização e métodos e técnicas de ensino e de aprendizagem, incluindo avaliação dos alunos e utilização de apoios educativos; Adoção e utilização de manuais escolares; Níveis de formação e experiência pedagógica e científica dos docentes; Existência, estado e utilização das instalações e equipamentos; Eficiência de organização e de gestão; Articulação com o sistema de formação profissional e profissionalizante; Colaboração com as autarquias locais; Parcerias com entidades empresariais; Dimensão do estabelecimento de ensino e clima e ambiente educativos (PORTUGAL, 2002).

Como dito anteriormente, a AEE se dá em ciclos que duram entre quatro e cinco anos. Para aplicá-la, são designados alguns especialistas que constituem a equipe de avaliação com

membros internos, inspetores da IGEC, e externos, docentes do ensino superior, “detentores de currículos relevantes” (IGEC, 2019a). De acordo com Brigas (2012, p. 78, grifos do autor), no processo da AEE, os inspetores “verificam se as atividades de autoavaliação são *efetivas*, isto é, se tem lugar; qual a *incidência* – global ou focada; qual o grau de *intencionalidade* e quais as consequências ou grau de *efetividade*”.

A visita dos inspetores segue uma **agenda de trabalho**, divulgada a todos, definindo os dias e horários em que estarão na escola-sede do agrupamento, bem como em cada escola básica e jardins de infância que fizerem parte do grupo. Essa agenda especifica dia e hora de cada atividade que compõe o momento avaliativo. O cronograma segue para os quatro dias, que pode ser reajustado para cinco, caso haja necessidade.

A AEE volta o olhar aferidor para quatro **domínios**: Autoavaliação; Liderança e Gestão; Prestação do Serviço Educativo e Resultados, conforme o Quadro de Referência³⁴ (IGEC, 2019b). Os Domínios são subdivididos em 12 campos de análise que, por sua vez, se desmembram em 31 referentes e 127 indicadores. Abaixo o recorte no Domínio da Autoavaliação:

Quadro 11 Quadro de Referência - Domínios; Campos de Análise; Referentes e Indicadores

	Campos de análise	Referentes	Indicadores
Autoavaliação	1.Desenvolvimento	Organização e sustentabilidade da autoavaliação	- Procedimento(s) sistemático(s) de autoavaliação da escola - Articulação da autoavaliação da escola com os restantes processos de avaliação que ocorrem na escola - Auscultação e participação abrangentes da comunidade educativa
		Planeamento estratégico da autoavaliação	- Adequação da autoavaliação à realidade da escola - Centralidade do processo de ensino e aprendizagem - Existência de estratégias de comunicação e de reflexão acerca dos resultados da autoavaliação com a comunidade educativa
	2.Consistência e impacto	Consistência das práticas de autoavaliação	- Abrangência do processo de recolha de dados - Rigor do processo de análise dos dados - Melhoria contínua do processo de autoavaliação - Monitorização e avaliação das ações de melhoria
		Impacto das práticas de autoavaliação	- Evidências da autoavaliação na melhoria organizacional da escola - Evidências da autoavaliação na melhoria do desenvolvimento curricular - Evidências da autoavaliação na melhoria do processo de ensino e de aprendizagem - Evidências da autoavaliação na definição das necessidades de formação contínua e avaliação do seu impacto - Evidências do contributo da autoavaliação para a melhoria da educação inclusiva (implementação das medidas curriculares, afetação de recursos e funcionamento das estruturas de suporte)

Fonte: IGEC, 2019b

Os domínios são articulados entre si, sempre se portando ao centro de todo o processo avaliativo: a “Prestação do Serviço Educativo” (IGEC, 2018). O relatório de autoavaliação é o

³⁴ Os documentos “quadro de referência”, “escala de avaliação”, “metodologia”, “agenda de trabalho” e demais citados, estão disponíveis no site da IGEC: https://www.igec.mec.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00&auxID=&newsID=2762#content

início para que o restante do processo tenha uma realização satisfatória e de qualidade, uma vez que, antes mesmo da equipe externa olhar para os dados e visualizar os pontos fortes e as áreas de melhoria, o olhar interno deve ser o primeiro a enxergá-los.

A **escala de avaliação** apresenta cinco níveis: excelente, muito bom, bom, suficiente e insuficiente. O nível “insuficiente” é o que demonstra uma prática negativa, incoerente e sem coesão. Nesse nível, há uma predominância de pontos fracos e poucos, ou nenhum, ponto forte. A escola estaria muito aquém do que se espera na prestação do serviço educativo como um todo, inclusive em termos da aprendizagem e dos resultados dos alunos (IGEC, 2018).

O nível “suficiente” demonstra que a escola aqui inserida teve pouca evolução nos percursos escolares, nas aprendizagens e nos resultados dos alunos. “As ações de aperfeiçoamento são pouco consistentes ao longo do tempo e envolvem áreas limitadas da escola”. O nível “bom” parte para uma avaliação mediana. Aqui se visualiza que há mais pontos fortes em detrimento dos pontos fracos. Percebe-se eficiência e eficácia nas práticas organizacionais que são apontadas nos “valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respectivos percursos escolares” (IGEC, 2018).

Os níveis mais elevados, acima da linha mediana são: o nível “muito bom”, onde a grande maioria dos campos de análise apontam predominância de pontos fortes, ou seja, “A ação da escola tem produzido um impacto consistente e acima dos valores esperados”. O nível “excelente” foi inserido a partir do 2º ciclo, visando “reconhecer situações excepcionais e de algum modo exemplares” (DUARTE, 2015, p. 24).

De acordo com o Relatório de Avaliação Externa das Escolas - 2014-2017, durante a visita dos inspetores externos, são realizadas algumas dinâmicas que direcionam para uma prestação de contas. Nesses momentos a metodologia adotada traz um

conjunto diversificado de fontes e processos de recolha de informações: aplicação de questionários de satisfação a alunos, pais e trabalhadores docentes e não docentes, e análise dos resultados obtidos; análise documental – documento de apresentação da escola, documentos estruturantes da escola e relatório de autoavaliação; análise de informação estatística – perfis de escola e modelos para comparação estatística dos resultados académicos em escolas de contexto análogo; observação das instalações, equipamentos e ambientes educativos, e contatos informais; e entrevistas de painel a grupos representativos da comunidade educativa, que proporcionam o debate em torno dos temas objeto de avaliação (IGEC, 2018, p. 14).

Segundo Afonso (2010, p. 4), o objetivo dessa dinâmica é, por meio de um diálogo com embasamento documental e argumentos fundamentados, ouvir os envolvidos no contexto escolar, bem como suas possíveis justificativas e argumentações para os dados e informações constantes no documento de apresentação redigido pela escola durante o movimento de autoavaliação.

A aplicação da AEE segue uma **metodologia** de trabalho que engloba pontos como: aplicação de questionários de satisfação; Análise documental; Análise de informação estatística relativa à escola, aos resultados escolares e aos resultados sociais; Observação da prática educativa e letiva; observação direta e entrevistas de grupo (IGEC, 2019b).

A **análise documental** da escola/agrupamento deve conter documento de apresentação da escola, o “projeto educativo, plano anual ou plurianual de atividades, regulamento interno, relatório de autoavaliação, plano (s) de melhoria [...]”. Também deve contar com relatórios de AEE dos ciclos anteriores e qualquer outro documento que seja relevante e esteja relacionado com a gestão (IGEC, 2019a, p. 2).

Segundo o Relatório AEE de 2018 (IGEC, 2018), os **dados estatísticos** respondem ao perfil da escola/agrupamento, em que são analisados os resultados nas avaliações internas; resultados das avaliações externas; as taxas do fluxo escolar, a relação média idade/série; os totais de alunos que recebem auxílios sociais; as porcentagens de aprovação retenção e fluxo escolar com abandono/desistência; acesso à tecnologia e a profissão dos pais.

Há, ainda, a **observação da prática educativa e letiva**, voltada para o ambiente escolar e suas instalações, sendo realizada em momento anterior e através de comunicação prévia à escola. Essa observação se volta para a interação pedagógica, o desenvolvimento de competências e a inclusão. Ela acontece de forma amostral em todos os níveis de ensino, ou seja, é realizada apenas com alguns grupos/turmas (IGEC, 2019a).

Caminhando para o fim do processo avaliativo na escola, são realizadas as **entrevistas de grupo**, em que são aplicados questionários em busca de respostas acerca da satisfação que cada envolvido tem dos diferentes aspectos escolares. Existem questionários destinados a cada grupo envolvido na AEE (alunos, docentes, trabalhadores e responsáveis).

De posse de todo o material recolhido durante a realização da AEE, a equipe de avaliadores analisa minuciosamente todas essas informações e elabora um parecer a cada um dos domínios avaliados, elencando os pontos positivos e as áreas de melhoria que identificaram. Todos esses apontamentos constarão no **relatório da escola**. Esses relatórios são encaminhados às escolas que, após analisá-los, poderão se posicionar emitindo um

contraditório no caso de não concordarem com algo ali posto. Posteriormente, a equipe de investigadores poderá emitir sua **resposta ao contraditório**, finalizando, assim, o ciclo de AEE naquele agrupamento.

Os documentos: relatório da escola, contraditório e resposta ao contraditório, devem ser encaminhados, juntamente com a lista das escolas/agrupamentos em avaliação, o quadro de referência, a escala de avaliação, a proposta metodológica e a agenda de trabalho para o IGEC, que disponibiliza publicamente em sua página na internet. Pensando em aperfeiçoar e melhorar os procedimentos do processo avaliativo de Autoavaliação e AEE, é disponibilizado ao final do processo, um questionário on-line, visando auscultar tanto escolas quanto avaliadores que fizeram parte dos momentos, com itens de resposta fechada e aberta, possibilitando a todos tecerem seus comentários e sugerirem melhorias para os ciclos futuros (IGEC, 2018).

Para Brigas (2012), as avaliações institucionais que acontecem nas escolas contribuem para a regulação do sistema educativo, uma vez que proporcionam um conhecimento profundo e respeitoso de como se constrói a complexa realidade educativa que perpassa pelos processos de ensino e aprendizagem; por ter importância quanto à detecção dos pontos fortes e fracos na proposta de programas que reforcem as áreas em fragilidades e a consequente determinação da qualidade escolar; e por permitir interpretar a situação geral da educação, ao partir do micro, realidade escolar, para o macro, sistema educativo num todo.

A Avaliação Externa das Escolas (AEE) se consolidou em Portugal e tem “acompanhamento empenhado e sistemático por parte do Conselho [...]” O Seminário Avaliação Externa das Escolas realizado em Coimbra, no ano de 2015, contou com a participação de especialistas de instituições renomadas como “Universidade do Minho, [...], do Porto, Évora, Algarve, Coimbra e Lisboa” e oportunizou socialização de diversos estudos e trabalhos realizados no ciclo de AEE, contribuindo para o desenvolvimento e aprimoramento de sua prática (MIGUENS, 2015, p. 10).

4 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DAS PROPOSTAS DE BRASIL E PORTUGAL

Após realizarmos os dois primeiros passos do estudo comparado proposto por Bereday (1972), em que atendemos dois objetivos específicos do nosso estudo e apresentamos as propostas de Avaliações Externas em Larga Escala na escola/educação básica de Brasil e Portugal, partimos, nesse momento, para o cumprimento do objetivo de analisar as aproximações e os distanciamentos das referidas propostas, atendendo aos dois últimos passos, justaposição e comparação, orientados pelo mesmo autor.

Ambos os países apresentam contextos semelhantes quando analisamos o idioma falado, alguns costumes e culturas transmitidos pelo processo de colonização que os une e, até mesmo, alguns aspectos educacionais, como a configuração do sistema educacional. No entanto, Brasil e Portugal se constituem com aspectos muito diferentes, colonizador tem quase o dobro da idade do colonizado, há um grande distanciamento econômico, Portugal é um país desenvolvido em que o salário-mínimo é quase o triplo do salário-mínimo brasileiro, que é um país em desenvolvimento. Brasil é um Estado Federativo, com compartilhamento de gestão nas três esferas políticas, enquanto Portugal possui Forma de Estado Unitário, com poder centralizado.

No contexto educacional, os dois países são norteados por uma legislação específica. No Brasil, a educação é regida pela LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, semelhante à lei portuguesa LBSE nº 46 de 14 de outubro de 1986. A organização das escolas possui algumas aproximações parciais, o Brasil agrupa as escolas em Redes de Ensino Municipais, Estaduais e Federais, já Portugal as une em Agrupamentos que englobam escolas de educação infantil, ensino básico e ensino secundário, e são regidas pelo mesmo Projeto Educativo.

O Brasil tem em torno de 46.668.401 milhões de estudantes matriculados na Educação Básica, cerca de vinte e nove vezes mais que Portugal com seus 1.600.982 milhão. As instituições escolares apresentam semelhante escala comparativa, enquanto no Brasil há 178.370 escolas públicas, em Portugal há 8.310, ou seja, cerca de vinte vezes menos no segundo polo comparativo.

As avaliações externas internacionais que são comuns aos dois países são o PISA e o PIRLS. Em relação à essa última, aplicada em 2021, ainda não foram disponibilizados os dados e, como o Brasil participou pela primeira vez, não se tem padrão de evolução para

comparação. Acerca do PISA, ambos os países participaram de todas as edições dessa avaliação e as médias de Portugal sempre estiveram maiores que as do Brasil e dentro da média da OCDE, fato esse nunca alcançado pelo Brasil. Esses resultados tão díspares estão enraizados nos contextos socioeconômicos, culturais e educacionais em que ambos os países estão inseridos. Mesmo não sendo esse o nosso objeto de estudo, acreditamos ser importante fazer aqui uma breve análise a esse respeito.

O Brasil é um país de grandes proporções geográficas, suas cinco regiões apresentam perfis muito diferenciados, o que reflete diretamente nos diagnósticos educacionais. Os jovens de 15 anos que realizaram a avaliação do PISA 2018 traduziram essa desigualdade. O PISA apresenta seis níveis de proficiência tanto em Leitura quanto em Matemática, sendo 6 o nível máximo. Em Leitura, a média da OCDE foi de 487, o Brasil apresentou 74 pontos abaixo, ou seja, 413 pontos. A distribuição dos resultados dos jovens brasileiros demonstrou que metade deles não conseguiu ultrapassar o nível 2, tido como o nível de proficiência mínimo a ser alcançado. Ao ser analisado mais pontualmente, tem-se que 82% desses jovens concentram-se nas Regiões Nordeste e Norte. (INEP, 2020b, p. 81)

Os melhores índices, que abrangem os níveis 3 a 6, foram observados nas Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, com percentuais de 31%, 30% e 28%, respectivamente. Verifica-se que 10% dos jovens brasileiros obtiveram desempenho acima da média, conseguindo atingir proficiência de 548 (INEP, 2020b, p. 69). O Relatório do Brasil no PISA 2018 especificou que os jovens com os melhores desempenhos são provenientes de escolas urbanas, de redes particular e federal, e encontram-se nas três regiões citadas (INEP, 2020b, p. 81).

Em matemática, a média brasileira foi de 384, 108 pontos abaixo da média estabelecida pela OCDE. Espera-se que os estudantes atinjam minimamente o nível 2, no entanto, 68% dos brasileiros não ultrapassaram o nível 1, desses, 41% ficaram em situação ainda pior, abaixo do nível 1. Da mesma forma que aconteceu com os níveis de Leitura, observa-se que as Regiões Nordeste e Norte foram as que concentraram o maior percentual desses estudantes. A Região Sul obteve os melhores índices em matemática, com média igual a 401, seguida da Centro-Oeste com 396 e Sudeste com 392. As melhores médias em matemática também estão concentradas nas escolas urbanas, de rede particular, seguida da federal. Uma pequena fração, equivalente a 10% dos jovens, obteve proficiência de 501, acima da média da OCDE.

Portugal obteve médias de 492 em Leitura e Matemática, ambos acima da média da OCDE. Somente 20% dos jovens portugueses ficaram nos níveis mais baixos em Leitura (1 e 2) e 25% não conseguiram ultrapassar o nível 1 em Matemática, resultados mais positivos que os do Brasil. Alguns jovens brasileiros obtiveram média em Leitura superior às dos jovens portugueses, sendo provenientes da rede particular (510) e federal (503), concentrados nas Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste (INEP, 2020b, p. 79). Padrão similar foi observado em Matemática, em que os melhores índices brasileiros foram alcançados pela rede particular (473) e federal (469), no entanto, nessa área curricular, ficaram ligeiramente abaixo dos índices portugueses. Em síntese, observamos que os melhores índices dos jovens brasileiros foram observados nas Regiões Sul, Centro-Oeste e Sudeste.

De acordo com o Relatório Brasil no PISA 2018 (INEP, 2020b), há muitos aspectos que podem estar relacionados ao perfil dos jovens que obtiveram os melhores rendimentos no PISA. O estudo propõe um entrelaçamento entre a caracterização do ambiente escolar (tamanho da turma, relação aluno-professor, recursos físicos escolares, atividades extracurriculares e o suporte escolar), a caracterização dos jovens (sexo, repetência, escolaridade dos pais, raça), o índice do status econômico, social e cultural (ESCS), o respaldo familiar, e a relação que todo esse contexto tem com o desempenho dos estudantes.

Chegou-se à conclusão de que quanto mais positivo seja o contexto, maior será a média obtida pelo estudante. Nesse sentido, bem sabemos que a caracterização do Brasil é muito diversificada, por ser um país de dimensões continentais, não há um único padrão de perfil socioeconômico e cultural, e uma mesma proporção de respaldo familiar e de equidade educacional. Isso se traduz numa desigualdade regional de grandes dimensões, que está demonstrada nos resultados do PISA.

No que diz respeito a proximidade do índice do status econômico, social e cultural (ESCES) entre Brasil e Portugal, verificou-se que as regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste, nessa ordem, são as que mais se aproximam do ESCES de Portugal, a mais distante é a Nordeste, seguida da Região Norte. Equivalente a proximidade encontrada nos resultados do PISA descritos nas médias de proficiência em Leitura e Matemática supracitadas (INEP, 2020b, p. 166).

Em síntese, o estudo mostrou que quanto melhores são as condições socioeconômicas dos jovens, os níveis de escolaridade dos pais e melhores as condições escolares, conseqüentemente, maior é o resultado obtido por esses jovens no PISA (INEP, 2020b, p.

166). Por meio do relatório apresentado no referido estudo, compreendemos que os jovens brasileiros provenientes das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, possuem melhores condições que favoreçam seu percurso escolar levando-os a obter melhor resultado no PISA e estar mais próximo do resultado obtido pelos jovens portugueses. Esse contexto relacionado ao PISA que apresenta aproximações e distanciamentos educacionais entre os dois países, juntamente com outras alegações já mencionadas, subsidiam a justificativa de nossa escolha pela comparação entre ambos.

Os Sistemas Educacionais brasileiro e português, possuem uma caracterização com mais proximidades do que distanciamentos. As etapas da educação básica, obrigatória e não superior apresentam a seguinte configuração:

Quadro 12 Organização do Sistema Educativo Não Superior - Brasil e Portugal

	BRASIL	PORTUGAL
Escolaridade Obrigatória	Dos 4 aos 17 anos, englobando a Pré-escola, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio	Dos 6 aos 18 anos, englobando o Ensino Básico e o Ensino Secundário
De 0 a 5 anos de idade	• Educação Infantil – Creche (0 a 3 anos de idade) • Educação Infantil – Pré-Escola (4 e 5 anos de idade)	• Infantilário - de 3 meses a 3 anos de idade • Pré-Escola – 4 e 5 anos de idade
De 6 a 14 anos de idade	• Ensino Fundamental – anos iniciais - 1º ano/série – 6 anos de idade - 2º ano/série – 7 anos de idade - 3º ano/série – 8 anos de idade - 4º ano/série – 9 anos de idade - 5º ano/série – 10 anos de idade • Ensino Fundamental – anos finais - 6º ano/série – 11 anos de idade - 7º ano/série – 12 anos de idade - 8º ano/série – 13 anos de idade - 9º ano/série – 14 anos de idade	Ensino Básico • 1º Ciclo - 1º ano – 6 anos de idade - 2º ano – 7 anos de idade - 3º ano – 8 anos de idade - 4º ano – 9 anos de idade • 2º Ciclo - 5º ano – 10 anos de idade - 6º ano – 11 anos de idade • 3º Ciclo - 7º ano – 12 anos de idade - 8º ano – 13 anos de idade - 9º ano – 14 anos de idade
De 15 a 17/18 anos	Ensino Médio - 1ª série – 15 anos de idade - 2ª série – 16 anos de idade - 3ª série – 17 anos de idade	Ensino Secundário - 10º ano – 15 anos de idade - 11º ano – 16 anos de idade - 12º ano – 17 anos de idade

Fonte: construído pela autora (2022)

As subdivisões das etapas descritas na tabela esclarecem que a escolaridade obrigatória, se diferem no sentido de que no Brasil, há a inclusão da Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio, enquanto em Portugal o Estado tem o dever de oferecer a Pré-Escola, sendo esta facultativa para a família. O Ensino Fundamental brasileiro e o Ensino

Básico português, se assemelham na faixa etária do público atendido, que vai dos 6 aos 14 anos de idade. Eles se diferenciam na subdivisão interna que, no Brasil é feita em anos iniciais e anos finais e em Portugal é distribuída em 1º, 2º e 3º ciclo.

Nosso objeto de estudo são as propostas de Avaliações Externas em Larga Escala de Brasil e Portugal, com aplicabilidade nas escolas que ofertam ensino para a faixa etária dos 6 aos 14 anos e, portanto, encontram-se no Ensino Fundamental brasileiro e no Ensino Básico português. Nesse sentido, temos que o Brasil desenvolveu o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), enquanto Portugal conta com duas propostas, a primeira parte do Sistema de Avaliação dos Alunos do Ensino Básico (SAAEB) com Provas de Aferição e Provas Finais de Ciclo, a segunda está prevista no Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior (SAEENS), conforme o quadro:

Quadro 13 SAEB; SAAEB e SAEENS

Países	Sistema de Avaliação	Aplicabilidade	Instrumentos de Aplicação
BRASIL	Sistema de Avaliação da Educação Básica SAEB	• Pré-Escola • Ensino Fundamental - 2º ano - 5º ano - 9º ano • Ensino Médio - 3ª série	• Questionários Socioeconômicos (alunos, professores, diretores, secretários municipais e estaduais); • Avaliações padronizadas - Escrita: múltipla escolha e resposta construída.
PORTUGAL	Sistema de Avaliação dos Alunos da Educação Básica SAAEB	Ensino Básico • Provas de Aferição - 2º ano - 5º ano - 8º ano • Provas Finais - 9º ano	• Avaliações padronizadas - Escritas: Múltipla escolha; completamento e construção; - Oraís; - Práticas.
	Sistema de Avaliação da Escola e do Ensino Não Superior SAEENS	Todas as escolas (públicas, privadas, conveniadas), independente da etapa ofertada	• Autoavaliação (interno) • Avaliação Externa das Escolas - Questionários (alunos, pais, funcionários, professores) - Análise documental - Análise de Informações Estatísticas (incluindo os resultados das avaliações externas); - Observação das instalações locais; - Entrevistas com os grupos representativos

Fonte: Construído pela autora (2022)

Como podemos observar no quadro acima, existe no Brasil um Sistema de Avaliação com aplicabilidade no Ensino Fundamental, cujos instrumentos de aplicação são os

questionários socioeconômicos e as avaliações externas. Ao passo que em Portugal, existem dois Sistemas Avaliativos que são aplicados nas escolas de ensino básico: o SAAEB, cujo instrumento é a avaliação externa de aprendizagem; e o SAEENS, com uso da Autoavaliação e Avaliação Externa das Escolas.

Há grande demanda de análise comparativa entre SAEB e SAAEB, visto que ambos realizam avaliação externa direta com os alunos. No entanto, entre SAEB e SAEENS existem poucos pontos em comum, tendo em vista que este último realiza uma auditoria sistematizada e complexa da instituição escolar, apresentando poucos critérios de análise que se assemelham ao que está proposto no SAEB, que são os **questionários** realizados com os participantes do movimento avaliativo e os **resultados das avaliações externas** de aprendizagem.

Os **questionários** do SAEB envolvem: alunos, professores, diretores, secretários municipais e secretários estaduais. Eles se pautam em coletar dados e informações de cada segmento para os quais são direcionados, possibilitando com isso, uma análise das instituições escolares e do contexto socioeconômico em que a comunidade está inserida. Em Portugal, os **questionários** presentes no SAEENS são aplicados aos alunos, professores, funcionários, pais ou responsáveis. As indagações são similares nos dois sistemas, englobando a prática letiva; a participação dos discentes e de suas famílias no comprometimento do aprendizado; as posturas docentes e discentes; e a formação continuada. Também há questionamentos que são díspares nos dois sistemas. Em suma, ambos os questionários aplicados procuram levantar diagnósticos escolares sob o ângulo dos diversos participantes do processo de ensino e aprendizagem, traçando assim um mapeamento que possa compreender melhor a educação sob outros olhares.

Os **resultados das avaliações externas** de aprendizagem também são observados entre os instrumentos de análise utilizados na Avaliação Externa das Escolas (AEE), movimento avaliativo contido no SAEENS. A similaridade aqui consiste no ponto em que o SAEB finaliza apresentando resultados das avaliações, que poderão ser utilizados nos mais diversos segmentos, inclusive para análise comparativa de evolução interna, demanda essa presente na AEE e no SAEENS.

No que tange ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e ao Sistema de Avaliação dos Alunos do Ensino Básico (SAAEB), verificamos que ambos estão direcionados para aferir o desenvolvimento da aprendizagem e, por esse motivo, apresentaram diversas aproximações e distanciamentos. Nossa comparação focou na edição de 2019 e nas provas

com ocorrência no Ensino Fundamental brasileiro, englobando as avaliações do 2º, 5º e 9º anos e no Ensino Básico português abrangendo as Provas de Aferição, nos 2º, 5º e 8º anos, e as Provas Finais de Ciclo realizadas no 9º ano.

Feita a Justaposição de todo o material coletado, elencamos os critérios orientadores das propostas avaliativas que devem seguir para a Comparação. A esses critérios nos referimos como categorias de comparação, tendo sido selecionadas devido ao fato de que todas estão presentes nos dois sistemas de avaliação e perpassam pelas suas estruturas, planejamentos, implementações e gestão das avaliações externas de ambos os países.

Quadro 14 Categorias de comparação entre SAEB e SAAEB

Surgimento	Objetivos	Obrigatoriedade (escolas e alunos)	Público-alvo (abrangência)
Alunos com necessidades educacionais especiais	Cronograma de Aplicação	Órgãos Responsáveis	Instrumentos de Aplicação
Formulação de Itens	Tipologia de Itens	Cadernos de Provas	Material de Apoio
Divulgação do caderno de provas e do material de apoio	Tipos de Correção	Relatórios	Ranking Educacional

Fonte: Construído pela autora (2022)

Conforme descrito no quadro acima, a primeira categoria diz respeito ao **Surgimento** das avaliações. Aqui podemos verificar semelhança, pois nos dois polos de comparação os Sistemas de Avaliação iniciaram na década de 1990. No Brasil, a primeira aplicação se deu de forma amostral no ano de 1990, sendo oficialmente regulamentado o SAEB em 1994, por meio da Portaria MEC nº 1.795, de 27 de dezembro. Já em Portugal, o início se deu a partir da criação do SAAEB, no Despacho Normativo nº 98-A, em 1992. O sistema organizava as avaliações internas e apresentava a avaliação externa denominada como Avaliação Aferida.

Dentro da categoria **Objetivos**, foram constatadas algumas semelhanças, no que diz respeito ao monitoramento e acompanhamento do sistema educativo, a produção de

informações do desempenho educacional, ao controle da qualidade e a disponibilidade de relatórios que podem ser utilizados em planejamentos. O distanciamento mais pontual encontra-se num dos objetivos das Provas Finais que visa “[...] certificar a conclusão do ensino básico e criar a possibilidade de prosseguimento de diferentes percursos escolares no ensino secundário” (PORTUGAL, 2016a). Esse é um objetivo bastante distante entre os dois Sistemas Avaliativos, tendo em vista que em nenhuma edição do SAEB houve a condição de certificação e conclusão da etapa de escolaridade. Fato esse presente no SAAEB, demonstrando a importância das Provas Finais na conclusão do Ensino Básico e continuação dos estudos no Ensino Secundário.

Essa condição posta nas Provas Finais, está diretamente relacionada a nossa próxima categoria de comparação, a **Obrigatoriedade**, pois para certificar uma etapa e permitir o seguimento dos estudos, precisa ser obrigatória a participação de todos os alunos nas avaliações externas. Nesse sentido, percebemos que SAEB e SAAEB se distanciam na categoria obrigatoriedade. No Brasil, é obrigatória a participação das escolas públicas, salvo com alguns critérios de exclusão, como por exemplo, escolas com menos de dez alunos nas turmas avaliadas, ou que apresentam turmas multisseriadas e escolas indígenas. A obrigatoriedade não se estende às escolas privadas. Também não é obrigatória a participação dos alunos nas avaliações, não lhes imputando qualquer sanção em caso de ausência.

Já em Portugal, é obrigatória a participação de todas as unidades escolares públicas, privadas, cooperativas e das escolas portuguesas que ministram currículo português e encontram-se no exterior. A obrigatoriedade se estende a todos os alunos dos anos avaliados. Existem duas oportunidades de realização das Provas Finais do 9º ano, os alunos participam de apenas uma. No caso de o aluno ter algum impedimento na data da primeira fase, ele deverá participar na segunda e assim poder, caso seja aprovado, concluir o Ensino Básico e seguir para o Ensino Secundário.

Na categoria **Público-alvo** observamos similaridades. No SAEB a avaliação é aplicada no 2º ano, época em que se espera que todos os alunos tenham alcançado a alfabetização, e nos anos terminais do Ensino Fundamental I (anos iniciais) e II (anos finais), respectivamente 5º e 9º anos. Já no Ensino Básico português, as Provas de Aferição ocorrem nos anos intermediários de cada um dos três ciclos: 2º, 5º e 8º ano, e as Provas Finais são aplicadas no 9º e último ano do Ensino Básico português.

Em relação à participação dos **Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**, o contexto vivenciado nos dois países apresenta um distanciamento considerável. No lado brasileiro, todos os alunos público-alvo da educação especial podem realizar a prova, desde que estejam registrados no Censo Escolar, porém poucos são os suportes oferecidos e estes destinam-se basicamente ao atendimento de Deficiências Auditiva e Visual. Cabe à escola disponibilizar profissional especializado (ledor/transcritor e intérprete de Libras) que já acompanha o aluno cotidianamente. No caso de aluno com baixa visão, é enviada prova ampliada. Além desses atendimentos, cabe à Fundação Cesgranrio enviar um aplicador extra para acompanhar todo o processo.

Diferença considerável é vista no polo português, que apresenta um conjunto de adaptações diversas como: ledor; transcritor; intérprete de LGP; provas adaptadas em braile; em formato digital; com utilização do *DAISY*; ampliada; com formato de correção diferenciada para alunos com dislexia ligeira, moderada e grave; com legenda específica para daltônicos; adaptações ergonômicas; e outras necessidades que precisem de adaptação da prova *in loco*, por equipe especializada que elabore a avaliação de acordo com a individualidade que se apresentou.

Além de todas as adaptações disponibilizadas para que os alunos com necessidades educacionais especiais possam realizar a prova, é interessante citar o fato de que Portugal avalia os estudantes estrangeiros que chegam ao país e que não tenham o português como língua oficial. A aplicação da prova de português língua não materna (PLNM) visa aferir o desenvolvimento da proficiência linguística obtida, uma vez que o domínio da língua portuguesa é condição essencial de integração social e vivência equitativa.

O **Cronograma de Aplicação** apresenta outro distanciamento entre os dois polos comparativos. Do lado brasileiro, até o ano de 2019, as aplicações de avaliações do SAEB aconteceram a cada dois anos, encontra-se em planejamento o projeto de ampliação para aplicação anual. Do lado português, verificamos que as avaliações ocorrem todos os anos. Em ambos os países, a avaliação ocorre nos últimos meses do período letivo.

Partindo para a categoria dos **Órgãos Responsáveis** pelas avaliações, temos uma semelhança parcial nos países comparados. No Brasil, o INEP é o órgão responsável pelo planejamento, elaboração e toda a organização das avaliações externas. Em Portugal, as mesmas responsabilidades estão nas mãos também de um órgão governamental, o IAVE,

instituto que, entre outras atribuições, planeja, elabora e valida os instrumentos de avaliação externa dos alunos, dando todo o suporte para sua realização.

A diferença está no órgão responsável pela aplicação e correção das provas, que no Brasil é terceirizada com a contratação de uma empresa especializada, a Fundação Cesgranrio. Em Portugal, esta incumbência continua a ser responsabilidade de um organismo governamental, a Direção-Geral da Educação (DGE), por meio do Juri Nacional de Exames (JNE), organiza todo o processo de aplicação, apoio, orientações, coordenação e correção das avaliações externas.

Em síntese, observamos que, em Portugal, todo o processo, se dá sob a responsabilidade de órgãos governamentais (IAVE e JNE), enquanto no Brasil, a primeira parte fica sob incumbência de órgão governamental (INEP), e a outra é terceirizada para uma fundação autônoma.

As avaliações externas de aprendizagem dos países em análise comparativa apresentam aproximações parciais na categoria **Instrumentos de Aplicação**. O SAEB apresenta dois instrumentos: testes cognitivos e questionários socioeconômicos. Já o SAAEB está pautado apenas nos testes cognitivos. Ao subdividirmos essa categoria em Áreas do Conhecimento, verificamos que há distanciamento considerável, pois o SAEB abrange somente Língua Portuguesa e Matemática, estando em fase amostral a ampliação para as áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Em Portugal, as provas do SAAEB englobam todas as áreas do currículo escolar: Português e Estudo do Meio, Português Língua Segunda (para alunos surdos), Português Língua Não Materna (para alunos que não têm o Português como idioma oficial), Matemática e Estudo do Meio³⁵, Educação Física, Línguas (no Ensino Básico é apenas no Inglês), Educação Artística, História, Geografia, Educação Visual e Educação Tecnológica, Matemática e Ciências Naturais.

Há um rodízio entre as áreas e os anos avaliados, de forma que não são aplicadas todas as provas em todos os quatro anos avaliados no Ensino Básico, ficando distribuídos da seguinte maneira: 1) No 2º ano: Português e Estudo do Meio; Matemática e Estudo do Meio; Educação Artística; e Educação Física; 2) No 5º ano: Educação Visual e Tecnológica; e Matemática e Ciências Naturais; 3) No 8º ano: Português Língua segunda; Educação Física;

³⁵ A parte que se relaciona entre Português e Estudo do Meio engloba nos domínios de Sociedade e Natureza. Já em Matemática e Estudo do Meio, se volta para: Tecnologia e Sociedade/Natureza/Tecnologia, como pode ser observada na Informação-Prova do 2º ano.

Português; e História e Geografia; 4) As Provas Finais do 9º ano englobam: Matemática; Português; Português Língua Não Materna; e Português Língua Segunda.

O segundo instrumento de aplicação que faz parte do SAEB são os Questionários Socioeconômicos. Esses são aplicados aos participantes do processo de ensino e aprendizagem, a saber: alunos das turmas avaliadas, professores das turmas avaliadas, diretores de escola, responsáveis nas Secretarias municipais e estaduais. Alguns questionários são impressos e outros são eletrônicos, variam entre 19 e 243 questões. São elaborados dentro de sua matriz de referência que está estruturada em sete eixos: equidade; direitos humanos e cidadania; ensino aprendizagem; investimento; atendimento escolar; gestão; profissionais. Em Portugal, especificamente no SAAEB, não há aplicação de questionários, portanto, nesse quesito podemos constatar um ponto divergente entre os dois sistemas analisados.

Sequencialmente elencamos a categoria **Formulação de Itens** e verificamos que há semelhança quanto ao amparo teórico-metodológico presente nas formulações. Em ambos os países, existem documentações que servem de bases curriculares para a projeção do percurso escolar almejado e para a construção dos itens dispostos nas avaliações. No Brasil, o documento que embasa a formulação de itens do SAEB é a BNCC (2017). No entanto, devido às metas estipuladas para alcance do IDEB até 2021 contidas no PNE, no ano de 2019, as bases para a elaboração das provas do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, ainda foram as Matrizes de Referência. Os dois documentos (BNCC e Matriz de Referência) se voltam para as competências e habilidades estimadas para cada ano de escolaridade, se subdividindo em descritores que delimitam qual habilidade deve ser medida nos testes.

Em Portugal, documentos com as mesmas características direcionam todo o processo educacional e avaliativo: são as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. De forma semelhante aos documentos brasileiros, esses são referenciais curriculares com projeção para cada ano escolar e para a expectativa de perfil aguardada ao final da educação.

Na categoria **Tipologia de Itens**, nosso estudo apontou divergências entre as duas propostas. Pode-se dizer que, no Brasil, o SAEB apresenta um olhar analítico restrito ao ser comparado com os tipos de itens que as Provas de Aferição e Provas Finais portuguesas se desdobram em avaliar. O SAEB apresenta, itens de múltipla escolha contendo quatro ou cinco alternativas de resposta em que apenas uma é a correta. Na edição de 2019, na prova amostral do 2º ano de Língua Portuguesa, houve questões de itens de resposta construída. Em

Portugal, as avaliações externas do SAAEB propõem três tipologias: 1) escrita – que abrange questões de múltipla escolha, questões de completamento e questões de construção; 2) Oraís – com itens que buscam mediar as aprendizagens através da oralidade, muito presente em testes de línguas; e 3) Práticas – através da execução de atividades que demonstrem o aprendizado, usado nas áreas de educação física, educação artística e laboratoriais.

Comparando o **Caderno de Provas**, notamos que há semelhança na estrutura das provas escritas. O número de questões varia conforme o ano/série. Tomemos como exemplo o 5º ano, no Brasil a prova de matemática é composta de 22 itens, em Portugal, estão dispostas 14 questões que se subdividem para 24.

No que se refere à categoria de **Material de Apoio**, também se constata divergências entre os dois polos. No Brasil, os aplicadores recebem materiais explicativos acerca da sua conduta e das regras e procedimentos do momento avaliativo, mas não há nenhum material voltado para o suporte aos alunos. Os aplicadores não realizam qualquer interferência nem oportunizam explicações, devendo aos alunos realizarem a prova conforme sua autonomia, salvo nos casos de alunos que necessitam de suporte devido as suas especificidades clínicas.

Em Portugal, os aplicadores recebem seus materiais com instrução e utilizam alguns materiais de apoio durante a aplicação: guiões e áudios explicativos, que são orientações necessárias para conduzirem o momento avaliativo. Os guiões geralmente são das áreas em que há provas práticas e orais. Neles se delimita o momento em que é permitido ao professor dar orientações e disponibilizar os áudios.

Em relação à **Divulgação dos Cadernos de Provas e dos Materiais de Apoio**, pudemos observar total distanciamento, uma vez que no Brasil não se divulga oficialmente e abertamente os cadernos com as questões aplicadas aos alunos, fato que em Portugal ocorre sem a menor restrição, estando disponibilizadas no site do IAVE todas as Provas de Aferição e Provas Finais aplicadas, bem como os materiais de apoio utilizados durante a aplicação, como os guiões e os áudios explicativos.

Em continuidade das categorias comparativas que levantamos, discorreremos acerca dos tipos de **Correção**, que demonstrou similaridade no que se refere ao estabelecimento de níveis, ou códigos/critérios para classificação e mostrou diferenciação nas particularidades analisadas e nos mapeamentos de todos os alunos, o que é previsto no SAAEB, mas não no SAEB.

No contexto brasileiro, a correção é feita pela Fundação Cesgranrio, com contratação de professores e seguindo a metodologia da escala de proficiência, que demonstra o nível de desempenho obtido. Esse nível está disposto em pontuações que variam de 0 a 500 pontos. Para exemplificar, a escala de proficiência do 5º ano do Ensino Fundamental vai do Nível 0, de pontuação inferior a 125, ao Nível 9 com desempenho medido maior que 325. Não está previsto detalhamentos das aprendizagens desenvolvidas por cada um dos alunos. O mapeamento se voltará à escola, ao município, aos estados e ao país.

Ao passo que em Portugal, a correção é de responsabilidade de órgãos governamentais, DGE e JNE, contratando professores que não estejam relacionados com as turmas/escolas em que exercerão a correção das provas. A análise das respostas nas Provas de Aferição está baseada em indicadores de desempenho e critérios de classificação em forma de códigos (99, 00, 01, 02, 10, 20, 30 e outros). Após mapeados individualmente, os resultados são dispostos na Grelha de Classificação. Já no caso das Provas Finais, a correção está estruturada em critérios gerais, com pontuações particularizadas aos itens de seleção e os de construção, e critérios específicos, com a distribuição de cotação das pontuações nos domínios. Ao todo, a pontuação do aluno totalizará, no máximo 100 pontos. O SAAEB prevê o mapeamento dos alunos, da escola, do município, da região e do país.

Em continuidade às categorias comparativas, chegamos à produção de **Relatórios**. Ambos os países concluem o processo de correção com a disponibilização de relatórios, e, nesse ponto, assemelham-se. Porém, quando analisamos sob o ângulo dos tipos de relatórios e do acesso (público ou privado), verificamos divergências entre os dois polos.

Como já citado, o Brasil prevê o mapeamento da escola, do município, do estado, e do país, mas não exige mapeamento detalhado com produção de relatório individual dos alunos participantes. Os Relatórios do SAEB também se condicionam a uma porcentagem de participação que, caso não seja cumprida, não terá o documento. As escolas que tiverem mais de 80% de participação dos estudantes, e os municípios e estados que alcançarem 50% de participação, terão seus relatórios disponibilizados. Esses documentos são divulgados na internet, com acesso público e se apresentam sob duas formas: o Boletim de Escola e o Painel Educacional.

No Boletim de Escola constam os níveis de proficiência das turmas e o mapeamento da unidade escolar, demonstrando a evolução e um balanço esmiuçado da escola, com: os indicadores socioeconômicos dos alunos e dos professores; a distribuição do percentual de

alunos nos níveis de proficiência em língua portuguesa e em matemática; a porcentagem de participação e ausência dos alunos; e, ainda, uma comparação dos totais da escola, com os totais do município, estado e do país. Nesse boletim, fica disposto o IDEB alcançado pela escola ao longo dos anos, permitindo uma comparação cronológica e demonstrando seu percurso evolutivo.

No Painel Educacional encontra-se o mapeamento de todo o cenário educacional brasileiro, passando pelos dados das matrículas, pelos contextos socioeconômicos e indicadores escolares, culminando com os resultados das aprendizagens por meio das médias e níveis de proficiência de cada município e estado. Neste Painel também é possível verificar dados comparativos, por exemplo, quais as médias dos resultados de cada escola em um mesmo município. Assim, caracterizando uma espécie de *ranking*, uma vez que dispõe as médias comparativas que sugerem o ranqueamento.

No outro polo comparativo, Portugal finaliza o processo de avaliação externa com alguns relatórios. No caso das Provas de Aferição, há os Relatórios Individuais – RIPA e os Relatórios de Escola – REPA. Ambos os relatórios ficam disponíveis no site da DGE, na área do JNE e são restritos para acesso da escola. Nesse sentido, conseguimos obter amostras dos relatórios que são disponibilizados em publicações do CNE, do IAVE e do JNE, contribuindo para nosso estudo não sofresse restrições.

No RIPA estão dispostos os resultados obtidos pelo aluno e seu desempenho. O documento é disponibilizado para todos os envolvidos, desde gestão e professores, até alunos e responsáveis. O REPA apresenta a compilação dos RIPAs, evidenciando o desempenho das turmas e da escola. Promove um olhar minucioso e duplamente comparativo da escola com os parâmetros nacionais. Nesse sentido, visualiza os resultados das aprendizagens na escola toda e, juntamente com o RIPA, tem o propósito de servir de base diagnóstica para planejamentos escolares. Os Relatórios das Provas Finais são divulgados oficialmente nas escolas, ele apresenta a classificação geral em cada área avaliada e a classificação por domínios.

Sintetizando as aproximações e distanciamentos no que se refere aos Relatórios das Avaliações Externas em Larga Escala do SAEB e do SAAEB, verificamos que, no Brasil, não há relatórios para todas as escolas avaliadas e não há relatórios individuais dos alunos, enquanto em Portugal, há relatório de todas as escolas e alunos. Verificamos, também, que o acesso dos relatórios no Brasil é público, enquanto em Portugal, eles são restritos aos participantes locais, ou seja, somente os envolvidos nas provas terão acesso aos relatórios.

Pudemos verificar que os relatórios brasileiros promovem um olhar comparativo da escola para com as demais escolas do município, bem como num parâmetro estadual e nacional. Já em Portugal, por conta de o acesso aos relatórios serem muito restritos, o aprofundamento de nossa análise ficou limitado no sentido de entender até que ponto as escolas portuguesas têm acesso aos resultados de outras escolas ou municípios, para aprofundar uma análise comparativa de sua escola para com as demais. Sabemos que no REPA estão dispostos os totais nacionais, ou seja, há o parâmetro nacional de forma comparativa.

Partindo para a última categoria comparativa, deparamo-nos com os **Rankings Educacionais** que são elaborados de formas distintas nos dois polos. No lado brasileiro, o MEC, através do INEP, elabora o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pautado nos resultados das avaliações do SAEB e no fluxo escolar divulgado pelo Censo da Educação Básica. O IDEB é o indicador da qualidade educacional, está previsto no PNE com metas para serem alcançadas ao longo dos anos. O IDEB disponibiliza para cada escola/rede um grau comparativo da sua própria evolução. É possível analisar as tabelas de resultados organizando a coluna onde consta o IDEB de todas as escolas da rede, do maior para o menor, obtendo assim um *Ranking* Educacional das instituições escolares.

Já no contexto português, após pressões sociais que buscavam saber quais escolas tinham melhores resultados, o Ministério da Educação iniciou o repasse dos resultados das avaliações do SAAEB para as mídias de comunicação social. Cada veículo de comunicação elenca seus próprios critérios e elabora o *Ranking* das Escolas. Por conta desse fato, pode ocorrer que a posição de uma determinada escola esteja divergente nos *Rankings* de cada um dos veículos de comunicação que os formulam. Portanto, na categoria *Ranking* Educacional, verificamos eles estão presentes nos dois países, contudo, são formulados e apresentados de forma distinta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em busca de aproximações e distanciamentos entre as propostas de Avaliações Externas em Larga Escala inseridas nos Sistemas de Avaliação com incidência no Ensino Fundamental brasileiro e Ensino Básico português, esse estudo estruturou-se na Metodologia da Educação Comparada, especificamente no método comparativo proposto por Bereday (1972) que prevê uma análise a partir de quatro passos: descrição, interpretação, justaposição e comparação.

A presente pesquisa foi desenvolvida tendo como objetivo geral comparar os princípios e critérios orientadores das propostas de avaliações externas em larga escala que ocorrem no Ensino Fundamental brasileiro e Ensino Básico português. O itinerário investigativo nos proporcionou compreender as propostas que estão presentes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no Sistema de Avaliação dos Alunos do Ensino Básico (SAAEB) e no Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior (SAEENS). A busca pelo monitoramento, qualidade, melhoria, prestação de contas e responsabilização demonstraram estar na liderança das ações que envolvem todo o processo avaliativo.

Há que se ressaltar que a pesquisa sofreu limitações no que se refere ao fato de que um dos polos comparativos é totalmente desconhecido e, como sugere Bereday (1972), para a realização de um estudo comparativo integral, seria importante a viagem ao país com permanência suficiente para melhor aquisição do conhecimento local, o que não foi possível pelo contexto pandêmico que se apresentou. No entanto, o empecilho foi amenizado pela oportunidade que a tecnologia de comunicação digital nos proporcionou, permitindo o contato com alguns autores portugueses e meio de comunicação influente no país, através dos quais obtivemos informações pontuais que nos auxiliaram a sanar eventuais dúvidas.

Os dois polos comparados demonstraram diversas aproximações e distanciamentos entre SAEB e SAAEB, e poucas semelhanças entre SAEB e SAEENS. Nos dois países, SAEB e SAAEB tiveram início na década de 1990 e contaram com relativa influência de políticas de viés mercadológico que se espalhava mundialmente nessa época e trazia em si olhares voltados para eficiência, eficácia e prestação de contas. Também são semelhantes parâmetros estruturais como: público-alvo; órgão responsável pelo planejamento; formulação

de itens embasados em documentos curriculares de referência; movimento de aplicação e correção; finalização com relatórios; e a existência de um ranqueamento educacional.

Parâmetros díspares foram evidenciados entre os dois sistemas, tais como: a obrigatoriedade da participação de escolas e alunos; certificação e prosseguimento da etapa escolar; o cronograma de aplicação; a aplicação adaptada aos alunos com necessidades educacionais especiais; os instrumentos de aplicação; as áreas do conhecimento avaliadas; a tipologia de itens; a divulgação das provas; os tipos e a divulgação de relatórios; a forma como são estabelecidos o ranqueamento educacional.

Cabe ressaltar que nenhum dos parâmetros pode ser considerado totalmente igual, eles se aproximam, mas apresentam características próprias. Em nossa perspectiva, algumas categorias de comparação se sobressaem, como o ranqueamento educacional. No Brasil esse *ranking* é estabelecido a partir da divulgação do IDEB de cada escola/município/estado, que é elaborado pelo INEP. Em Portugal, o Ministério da Educação repassa os dados e resultados das avaliações do SAAEB para as mídias de comunicação, que elaboram a partir de critérios próprios, o *ranking* das escolas.

Considerável distanciamento verificamos no que diz respeito à utilização das Provas Finais do SAAEB para certificação do Ensino Básico e prosseguimento de estudos ao Ensino Secundário. Em nosso ponto de vista, essa prática desvaloriza os processos avaliativos internos que, haja vista, são mais aprofundados e visualizam holisticamente a evolução da aprendizagem do aluno ao longo dos seus anos de escolaridade. É bem verdade que a existência dessa condição pode promover um maior envolvimento por parte das famílias, contudo, também pode desencadear problemas emocionais que serão refletidos nos resultados.

Verificamos que Portugal tem especial atenção para que os alunos com necessidades educacionais especiais possam realizar da melhor forma possível as avaliações de aprendizagem. O país desenvolveu diversas estratégias de adaptações permitindo com isso incluir todos os estudantes no movimento avaliativo, respeitando suas limitações e possibilitando um acesso baseado nos princípios de equidade e igualdade.

Conforme mencionado ao longo da dissertação, os sistemas de avaliação da educação aqui analisados objetivam a busca pela qualidade educacional. A esse respeito, entendemos que a educação é complexa o bastante para ser mensurada majoritariamente por testes padronizados. A qualidade educacional vai além de um processo avaliativo com levantamento

diagnóstico e estabelecimento de *rankings* educacionais que acirram a competição. A qualidade educacional é multifacetada, e, portanto, deve ser observada a partir de diversos ângulos.

Há que se considerar as condições infra estruturais escolares, as salas de aulas superlotadas, a desvalorização docente, a oferta falha de formação continuada de qualidade, a individualidade local, o contexto social em que os alunos estão inseridos, o padrão socioeconômico, o grau de escolaridade dos pais, entre outros pontos que traduzem a especificidade de cada escola. Em nossa concepção, o olhar avaliativo interno deve ser incentivado, considerando a voz de todos os participantes e a individualidade escolar.

Em Portugal, essa prática está incluída no SAEENS que apresentou pouquíssimas semelhanças com o SAEB. Outrossim, embora no Brasil não haja um sistema de avaliação especificamente institucional, existem profissionais que desempenham papel de supervisão escolar, monitorando e acompanhando toda a demanda educacional. Oferecendo apoio nas situações que se fizerem necessárias, estando presentes nos planejamentos escolares e orientando situações específicas relacionadas ao desempenho da aprendizagem e melhoria dos indicadores de qualidade.

Por fim, consideramos que se faz necessário o levantamento dos diagnósticos presentes nas avaliações externas de aprendizagem. Por meio deles visualiza-se como os estudantes estão consolidando seus aprendizados e oportuniza-se o monitoramento e oferta de políticas educacionais. Entretanto, isoladamente, esses mapeamentos não direcionam para a evolução da qualidade educacional. Esta será estabelecida quando as necessidades escolares forem analisadas em todas as suas faces e quando a articulação de todos os envolvidos (propositores de políticas, comunidade, profissionais da educação, educadores e educandos) ocorrer na amplitude e individualidade característica da complexidade educacional, a partir de propostas efetivas e possíveis de enfrentamento nos níveis macro, meso e micro.

REFERÊNCIAS:

- AFONSO, A. J. Do desequilíbrio do pilar da autoavaliação no modelo de avaliação externa: apontamentos. In: FARIA, E.; PERDIGÃO, R. (org.). **Avaliação Externa das Escolas**: textos do Seminário realizado em Coimbra a 13 de março de 2015. Lisboa: CNE, 2015. p. 221-229. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LIVROCNE_AVALIA%C3%87%C3%83O_EXTERNA_DAS_ESCOLAS.pdf. Acesso em: 22 out. 2021.
- AFONSO, A. J. O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata: um contributo sociológico para pensar a reforma educativa em Portugal (1985-1995). **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 10, n. 2, p. 103-137, 2021.
- AFONSO, A. J. Políticas Avaliativas e *Accountability* em Educação. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 9, p. 57-70, mai./ago. 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/148/251>. Acesso em: 28 jul. 2021.
- AFONSO, A. J. Políticas de responsabilização: equívocos semânticos ou ambiguidades político-ideológicas? **Revista de Educação PUC-Campinas**, [s. l.], v. 23, n. 1, p. 8-18, 2018. DOI: 10.24220/2318-0870v23n1a4052. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/4052>. Acesso em: 2 jun. 2022.
- AFONSO, A. J. Políticas Educativas e auto-avaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 343-361, 2010. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2016/1976> Acesso em: 25 de julho de 2021.
- AFONSO, A. J. Políticas educativas em Portugal (1985-2000): a reforma global, o pacto educativo e os reajustamentos neo-reformistas. In: CATANI, A. M.; OLIVEIRA, R. P. de. (org.) **Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 17-40.
- AFONSO, A. J. QUESTÕES, OBJETOS E PERSPETIVAS EM AVALIAÇÃO. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 19, n. 2, p. 487-507, 2014. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1947>. Acesso em: 28 abr. 2021.
- APRENDIZAGENS Essenciais: Articulação com o Perfil dos Alunos: 2º ano/1º ciclo. Lisboa: Educação, jul. 2018. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.
- AZEVEDO, J. M. Notas para um terceiro ciclo de avaliação. FARIA, E.; PERDIGÃO, R. (org.). **Avaliação Externa das Escolas**: textos do Seminário realizado em Coimbra a 13 de março de 2015. Lisboa: CNE, 2015. p. 230-238. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LIVROCNE_AVALIA%C3%87%C3%83O_EXTERNA_DAS_ESCOLAS.pdf. Acesso em: 22 out. 2021.

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. spe, p. 1367-1384, dez. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/109890>. Acesso em: 14 jul. 2020.

BEREDAY, G. Z. F. **Método comparado em educação**. Tradução de José de Sá Porto. São Paulo, SP: Editora Nacional de Editora da USP, 1972.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BONITATIBUS, S.G. **Educação comparada**: conceito, evolução, métodos. São Paulo: EPU, 1989.

BRANDAO, C. da F. A Educação Básica na Suécia e no Brasil: algumas semelhanças e diferenças. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 1-18, 2019. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000100611&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 maio 2021.

BRANDÃO, C. da F. **LDB passo a passo**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Lei nº 9.394/96) comentada e interpretada, artigo por artigo. 4. ed. São Paulo: Avercamp, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 abr. 2021.

BRASIL. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Matrizes de Referência de língua portuguesa e matemática do SAEB**: documento de referência do ano de 2001. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_basica/matriz_de_referencia_de_lingua_portuguesa_e_matematica_do_saeb.pdf. Acesso em: 16 fev. 2022.

BRASIL. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**: documentos de referência: versão preliminar. Brasília, DF, 2019a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_basica/saeb_documentos_referencia-versao-preliminar.pdf. Acesso em: 13 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019. Estabelece as diretrizes para a realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 2019. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, ed. 83, p. 47, seção 1. 2019b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n%C2%BA-366-de-29-de-abril-de-2019-86232542>. Acesso em: 3 mar. 2021

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**: ciclo 1990, Brasília, DF: Domínio Público, 1992. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002195.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003. **Domínio Público**. Brasília. 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 1994, Seção 1, n. 246, p. 91-92. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=28/12/1994&jornal=1&pagina=91&totalArquivos=152> . Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação: PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 mar. 2021.

BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. Introdução. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (org.) **Pesquisa em educação comparada**: abordagens e métodos. Brasília: Liber Livro, 2015, p. 27-42.

BRAY, M.; THOMAS, *Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analyses*. **Harvard Educational Review**, v. 65, n. 3, p. 472-490, 1995. Disponível em: <https://web.edu.hku.hk/f/staff/376/Bray-Thomas-Comparison-1995.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2020.

BRESSER-PEREIRA, L. C. A reforma gerencial do Estado de 1995. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 4, p. 7-26, 2000. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6289>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 47, n. 1, p. 07-40, jan./abr. 1996. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/702/550>. Acesso em: 11 out. 2022.

BRIGAS, J. M. **Modelos de Avaliação Externa das Escolas – O caso português no contexto europeu**. 2012. (Dissertação de mestrado) – Departamento de Educação e Ensino a

Distância, Universidade Aberta, Lisboa, abril de 2012. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2203>. Acesso em: 23 ago. 2021.

CARNOY, M.; CASTRO, C. de M. A melhoria da educação na América Latina: e agora, pra onde vamos? In: CASTRO, C. de M.; CARNOY, M. (org.). **Como anda a reforma da educação na América Latina?** Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997, p. 9-96.

CARVALHO, E. J. G. de. Estudos comparados em educação: novos enfoques teóricos-metodológicos. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 36, n. 1, p. 129-141, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/19012> . Acesso em: 24 jun. 2021.

CARVALHO, E. J. G. de. Reflexões sobre a importância dos estudos de educação comparada na atualidade. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n.52, p. 416-435, set. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640251> . Acesso em: 24 jun. 2021.

CASTRO, M. H. G. de. O Saeb e a agenda de reformas educacionais: 1995 a 2002. **Em Aberto: Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos**. Brasília, v. 29, n. 96, p. 85-98, maio/ago., 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/28885760/Sistema_de_Avalia%C3%A7%C3%A3o_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_B%C3%A1sica_Saeb_25_anos. Acesso em: 02 de abr. 2022.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, R. P. de. Reformas educacionais em Portugal e no Brasil. In: CATANI, A. M.; OLIVEIRA, R. P. de (org.) **Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000, p. 7-15.

CONSELHO DA EUROPA. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensaio, avaliação. **Coleção Perspectivas Actuais/Educação**. Porto: Asa Editores, dez. 2001. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf. Acesso em: 23 jul. 2021.

COSTA, J. **Carta de Solicitação ao Instituto de Avaliação Educativa**. Lisboa: Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação, jul. 2021. Disponível em: <https://iave.pt/provas-e-exames/cartas-de-solicitacao/>. Acesso em: 16 nov. 2021.

DIAS SOBRINHO, J. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: marcos teóricos e políticos. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/722> . Acesso em: 5 maio. 2022.

DUARTE, L. Relatório Intercalar do 2º Ciclo de Avaliação Externa das Escolas. In: FARIA, E.; PERDIGÃO, R. (org.). **Avaliação Externa das Escolas**: textos do Seminário realizado em Coimbra a 13 de março de 2015. Lisboa: CNE, 2015. p. 22-32. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LIVROCNE_AVALIA%C3%87%C3%83O_EXTERNA_DAS_ESCOLAS.pdf. Acesso em: 22 out. 2021.

DURHAM, E. R. A política Educacional do Governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos Estudos CEBRAP**. São Paulo, ed. 88, v. 29, n. 3, p. 153-179, nov. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/nec/a/ZqWdPJCGT5C6QnCWp6pFQLf/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 15 jul. 2021.

FERNANDES, D. A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português.

Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 33, n. 3, p. 581-600, set./dez/. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/MHdPFmgynJLQgZR5HNsRQVM/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 16 ago. 2021.

FERNANDES, D. Avaliação das Aprendizagens e Políticas Educativas: O difícil percurso da inclusão e da melhoria. In: RODRIGUES, M. de L. (org.) **Quarenta Anos de Políticas de Educação em Portugal**: A construção do Sistema Democrático de ensino. v. 1, p- 231-268. Almedina, 2014.

FERNANDES, D. Para uma compreensão das relações entre avaliação, ética e política pública. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 19-36, 2018.

Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3932>.

Acesso em: 2 jun. 2022.

FERREIRA, A. G. O sentido da educação comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, mai./ago. 2008.

Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2764/2111>. Acesso em: 12 jun. 2021.

FERREIRA, E. B.; ALVES FERREIRA, A. O debate sobre federalismo na ANPAE (2007-2018). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 449-472, 2020. maio/ago. 2020. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/99446>. Acesso em: 14 out. 2021.

FRANCO, M. A. C. Estudos Comparados em Educação na América Latina: uma discussão teórico-metodológica a partir da questão do outro. In: FRANCO, M. A. C. (org.). **Estudos Comparados e Educação na América Latina**. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1992, p. 13-35.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990:

Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de mar. 2022.

FUNDAÇÃO FRANCISCO MANUEL DOS SANTOS. Pordata - estatísticas sobre Portugal e Europa - **Estabelecimentos nos ensinos pré-escolar, básico e secundário**: por nível de ensino. Lisboa. PORDATA. 2022a. Disponível em:

<https://www.pordata.pt/Portugal/Alunos+matriculados+total+e+por+n%c3%advel+de+ensino-1002>. Acesso em: 13 jun. 2022

FUNDAÇÃO FRANCISCO MANUEL DOS SANTOS. Pordata - estatísticas sobre Portugal e Europa – **Total de alunos**. Lisboa. PORDATA. 2022b. Disponível em: <https://www.pordata.pt/Portugal/Alunos+matriculados+total+e+por+n%c3%advel+de+ensino-1002>. Acesso em: 13 jun. 2022.

FUNDAÇÃO FRANCISCO MANUEL DOS SANTOS. Pordata - estatísticas sobre Portugal e Europa – **Taxa de retenção**. Lisboa. PORDATA. 2022c. Disponível em: <https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+de+reten%c3%a7%c3%a3o+e+desist%c3%aaancia+no+ensino+b%c3%a1sico+total+e+por+ano+de+escolaridade-3507>. Acesso em: 13 jun. 2022.

GOERGEN, P. L. Educação comparada: uma disciplina atual ou obsoleta? **Pro-posições**, Campinas, v. 2, n. 3, p. 5-20. dez. 1991. Disponível em: <https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2017/6-artigo-goergenpl.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2021.

GOMES, C. A. O tema da avaliação educacional na Constituinte de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. In: HORTA NETO, J. L.; JUNQUEIRA, R. D. (org.). **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos**. Brasília: INEP, v. 29, n. 96, p. 53-69, maio/ago. 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/28885760/Sistema_de_Avalia%C3%A7%C3%A3o_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_B%C3%A1sica_Saeb_25_anos. Acesso em: 2 de abr. 2022.

HORTA NETO, J. L. Avaliação educacional: fundamentos e políticas da educação básica e superior. **Revista de Educação PUC- Campinas**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 37-53, 2018. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/3990>. Acesso em: 2 jun. 2022.

HORTA NETO, J. L.; JUNQUEIRA, R. D.; OLIVEIRA, A. S. de. Do Saeb ao Sinaeb: prolongamentos críticos da avaliação da educação básica. In: HORTA NETO, J. L.; JUNQUEIRA, R. D. (org.). **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos**. Brasília: INEP, v. 29, n. 96, p. 21 – 37, maio/ago. 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/28885760/Sistema_de_Avalia%C3%A7%C3%A3o_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_B%C3%A1sica_Saeb_25_anos. Acesso em: 2 de abr. 2022.

INSPEÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. **Avaliação Externa das Escolas**: Relatório: 2014-2015 a 2016-2017. Lisboa: IGEC, jun. 2018. Disponível em: https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEE_2014-2017_RELATORIO.pdf. Acesso em: 22 out. 2021.

INSPEÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. **Terceiro Ciclo da Avaliação Externa das Escolas**: Metodologia. Lisboa: IGEC, fev. 2019a. Disponível em: https://www.ae2serpa.pt/wp-content/uploads/2021/08/AE3oC_Metodologia.pdf. Acesso em: 16 jul. 2021.

INSPEÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. **Terceiro Ciclo da Avaliação Externa das Escolas**: Quadro de Referência. Lisboa: IGEC, fev. 2019b. Disponível em: https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Quadro_Ref.pdf. Acesso em: 18 de jul. 2021.

INSTITUTO DE AVALIAÇÃO EDUCATIVA, I. P. **Informação-prova, Provas de Aferição: 2º ano de escolaridade.** Lisboa: IAVE, out. 2021a. Disponível em: https://iave.pt/wp-content/uploads/2021/10/IP-PA-2_2022.pdf. Acesso em: 05 nov. 2021.

INSTITUTO DE AVALIAÇÃO EDUCATIVA, I. P. **Informação-prova: Línguas Estrangeiras.** Lisboa: IAVE, out. 2021b. Disponível em: <https://iave.pt/wp-content/uploads/2021/10/IP-EX-Linguas-estrangeiras-2022.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2021.

INSTITUTO DE AVALIAÇÃO EDUCATIVA, I. P. **Informação-prova: Português Língua Não Materna (A2 e B1).** Lisboa: IAVE, out. 2020. Disponível em: <https://iave.pt/wp-content/uploads/2021/01/IP-PF-EX-PLNM93-94-839-2021.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021

INSTITUTO DE AVALIAÇÃO EDUCATIVA, I. P. **Instrumento de Aferição Amostral Português e Estudo do Meio: 2º ano de Escolaridade: Critérios de Classificação.** Lisboa: IAVE, 2021c. Disponível em: <https://iave.pt/wp-content/uploads/2021/06/PA-Port25-CC-2021.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

INSTITUTO DE AVALIAÇÃO EDUCATIVA, I. P. **Instrumentos de Avaliação Externa: Tipologia de itens.** Lisboa: IAVE, nov. 2019a. Disponível em: https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/03/IAVE_TipologiaDeItens2019.pdf. Acesso em: 16 nov. 2021.

INSTITUTO DE AVALIAÇÃO EDUCATIVA, I. P. **Prova Final de Matemática: Critérios de Classificação.** Lisboa: IAVE, 2019b. Disponível em: https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/02/PF-Mat92-F1-2019-CC-VD_net.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

INSTITUTO DE AVALIAÇÃO EDUCATIVA, I. P. **Prova Final de Português: Critérios de Classificação.** Lisboa: IAVE, 2019c. Disponível em: https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/02/PF-Port91-F1-2019-CC-VD_net.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

INSTITUTO DE AVALIAÇÃO EDUCATIVA, I. P. **Provas de Avaliação Externa: Informação-prova geral.** Lisboa: IAVE, out. 2021d. Disponível em: <https://iave.pt/wp-content/uploads/2022/04/IP-Geral-2022-2-1.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2021.

INSTITUTO DE AVALIAÇÃO EDUCATIVA, I. P. **Provas Finais de Ciclo 2015-2019: Análise Qualitativa dos Resultados.** Lisboa: IAVE, 2019d. Disponível em: https://iave.pt/wp-content/uploads/2021/09/relatorio_PFC_3C_2015_2019_28_04_low.pdf. Acesso em: 04 out. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Guia de elaboração e revisão de itens.** Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/5438426-Guia-de-elaboracao-e-revisao-de-itens-volume-1.html>. Acesso em: 07 set. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Sistema nacional de avaliação da educação básica: objetivos, diretrizes, produtos e resultados. **Domínio Público.** Brasília, DF. 1994. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me002115.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Escala de proficiência do SAEB.** Brasília, DF: INEP, ago. 2020a. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_basica/escalas_de_proficiencia_do_saeb.pdf. Acesso em: 18 fev. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Relatório Brasil no PISA 2018. Brasília, DF: INEP, 2020b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 03 out. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Detalhamento da população e resultados do Saeb 2021**: nota técnica nº 20/2021/CGIM/DAED: processo nº 23036.006358/2021-77. Brasília, DF, 2021a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/saeb/outros_documentos/nota_tecnica_detalhamento_populacao_resultados_saeb_2021.pdf. Acesso em: 3 fev. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Relatório de resultados do Saeb 2019**: volume 1: 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e séries finais do Ensino Médio. Brasília, DF, 2021b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2019_volume_1.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Relatório de resultados do Saeb 2019**: volume 2: 2º ano do Ensino Fundamental. Brasília, DF, 2021c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2019_volume_2.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Cartilha do Saeb 2021**. Brasília, DF., 2021d. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_basica/cartilha_saeb_2021.pdf. Acesso em: 1 fev. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Questionário eletrônico Saeb 2019**: professor da educação infantil. Brasília, DF, 2021e. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/aneb_anresc/quest_contextuais/2019/questionario_eletronico_professor_educacao_infantil_saeb_2019.pdf. Acesso em: 15 fev. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Questionário eletrônico Saeb 2019**: diretor. Brasília, DF, 2021f. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/aneb_anresc/quest_contextuais/2019/questionario_eletronico_diretor_saeb_2019.pdf. Acesso em: 15 fev. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Dicionário de variáveis**: questionário eletrônico do secretário municipal: Saeb 2019: versão preliminar. Brasília, DF, 2021g. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/aneb_anresc/quest_contextuais/2019/questionario_eletronico_secretario_municipal_saeb_2019.pdf. Acesso em: 15 fev. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Questionário eletrônico Saeb 2019**: secretário estadual. Brasília, DF, 2021h. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/aneb_anresc/quest_contextuais/2019/questionario_eletronico_secretario_estadual_saeb_2019.pdf. Acesso em: 15 fev. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**: Saeb 2019: questionário do aluno 9º ano. 2019a. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/aneb_anresc/quest_contextuais/2019/questionario_aluno_nono_ano_ensino_fundamental_lingua_portuguesa_saeb_2019.pdf. Acesso em: 12 fev. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**: Saeb 2019: questionário do professor. 2019b. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/aneb_anresc/quest_contextuais/2019/questionario_professor_saeb_2019.pdf

KALOYANNAKI. P; KAZAMIAS. A. Os primórdios modernistas da Educação Comparada: O tema protocientífico e administrativo reforma-meliorista. *In*: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; ULTERHALTER, E. (org.). **Educação comparada**: panorama internacional e perspectivas. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012, v. 1, p. 25-54.

LEITE, L. Q. Entrevista: Reflexões de um reformador contemporâneo do Estado brasileiro: entrevista com Luiz Carlos Bresser Pereira. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 48, p. 1051-1070, jul./ago. 2014. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rap/a/zHXz9K9F8Rf8p9gtLvNksWr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 out. 2022.

LIMA, L. C. A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.41 n. esp., p. 1339-1352, dez. 2015. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/39764> . Acesso em: 23 maio 2021.

LIMA, L. C. Administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões políticas pós-reformistas. *In*: CATANI, A. M.; OLIVEIRA, R. P. de. (org.) **Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 41-76.

LIMA, L. C. Cidadania e Educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? **Educação, Sociedade e Culturas**. Campinas, n. 23, p. 71-90, 2005. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Licinio.pdf>. Acesso em: 16 maio 2022.

LIMA, L. C.; AFONSO, A. J. Estudando as Políticas Educativas em Portugal. *In*: 17 LIMA, L. C.; AFONSO, A. J.(org.). **Reformas da Educação Pública**: Democratização, Modernização, Neoliberalismo. Porto: Edições Afrontamento, 2002. (Coleção Biblioteca das Ciências do Homem: Ciências da Educação, 15, p. 7-16). Disponível em:
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12051/1/Reformas%2520da%2520Educa%25C3%25A7%25C3%25A3o%2520P%25C3%25BAblica.pdf;Reformas>. Acesso em: 20 maio 2021.

LOURENÇO FILHO, M. B. Educação comparada. In: MONARCHA, C.; LOURENÇO FILHO, R. (org.). **Coleção Lourenço Filho**, 7. 3. ed. – Brasília: MEC/Inep, 2004. (coleção Lourenço Filho, 7).

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyYtCQHCJFyhsJ/?lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2021.

MARQUES, C.; GOMES, M. C. **Aplicação da cor em instrumentos de avaliação externa**. Lisboa: IAVE, maio, 2015. Disponível em: https://iave.pt/wp-content/uploads/2020/03/manual_colorADD.pdf. Acesso em: 16 set. 2021.

MARSHALL, J. **Introduction to Comparative and International Education**. London: Sage Publications Ltd., 2014.

MARTINS, G. O.; *et al.* **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**. Lisboa: Ministério da Educação/DGE, 2017. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

MASON, M. Comparação entre lugares. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (org.). **Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos**. Líber Livro Editora Ltda. Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015, p. 255-292.

MATTHEOU, D. O paradigma científico na educação comparada. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; ULTERHALTER, E. (org.). **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012, v. 1, p. 81-96.

MENDES, G. do; *et al.* Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. esp., p. 1283-1998, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/5NxyPns5KjQL6NpzxrmSjJz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 de ago. 2021.

MIGUENS, M. Nota Prévia. In: FARIA, E.; PERDIGÃO, R. (org.). **Avaliação Externa das Escolas: textos do Seminário realizado em Coimbra a 13 de março de 2015**. Lisboa: CNE, 2015. p. 8-14. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LIVROCNE_AVALIA%C3%87%C3%83O_EXTERNA_DAS_ESCOLAS.pdf. Acesso em: 22 out. 2021.

MOTA JUNIOR, W. P. da; MAUÉS, O. C. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 39, n. 4, p. 1137-1152, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/40923>. Acesso em: 30 maio 2021.

NÓVOA, A. Ilusões e desilusões da educação comparada: política e conhecimento. In: Dossier temático entre Paris e PISA: 200 anos de educação comparada, **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 51, p. 13-31, 2017. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC51_Antonio.pdf. Acesso em: 24 jun. 2021.

NÓVOA, A. Modelos de análise de educação comparada: o campo e o mapa. In: SOUZA, D. B. de; MARTINEZ, S. A. (org.). **Educação Comparada: Rotas de além-mar**; São Paulo: Xamã, 2010. p. 23-62.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 25, n. 2, p. 197-209, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19491>. Acesso em: 10 abr. 2022.

OLIVEIRA, H. M. B. A. de. **Ranking e avaliação externa de escolas: que relação?** 2014. (Dissertação de Mestrado) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/25681>. Acesso em: 22 ago. 2021.

OLIVEIRA, M. E. N. **O processo de reestruturação curricular do curso de Pedagogia da UNESP/Marília: desafios e possibilidades**. 2011. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Marília, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/96346>. Acesso em: 20 abr. 2021.

OLIVEIRA, P. G. de; *et al.* **Relatório Final da atividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas**. (Anexo: Autoavaliação das escolas e a avaliação externa – os pontos de intersecção. p. A-503-A-508), Lisboa: Ministério da Educação, dez. 2006. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6291/31/ulsd062670_td_anexo_4_GTAE_2.pdf. Acesso em: 26 abr. 2021.

OLIVEIRA, R.P. Reformas Educativas no Brasil na década de 90. In: CATANI, A. M.; OLIVEIRA, R. P. de. (org.) **Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 77-94.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. Brasil. In: ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. **Education at a Glance 2021: OCDE Indicators**, OCDE Publishing, Paris, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/85737d68-p>. Acesso em: 23 fev. 2021.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. Programme for International Student Assessment (PISA) Results from PISA 2018. Paris, 2018. v. 1-3. Disponível em: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_PRT.pdf. Acesso em: 4 mar. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019): reporte nacional de resultados**. Paris, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380242>. Acesso em: 7 jul. 2021.

PERALTA, H. Um olhar descomprometido sobre a avaliação externa das escolas. In: FARIA, E.; PERDIGÃO, R. (org.). **Avaliação Externa das Escolas: textos do Seminário realizado em Coimbra a 13 de março de 2015**. Lisboa: CNE, 2015, p. 239-251. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LIVROCNE_AVALIA%C3%87%C3%83O_EXTERNA_DAS_ESCOLAS.pdf. Acesso em: 22 out. 2021.

PESTANA, M. I. O Saeb e a agenda de reformas educacionais: 1995 a 2002. In: HORTA NETO, J. L.; JUNQUEIRA, R. D. (org.). **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos**. Brasília: INEP, v. 29, n. 96, p. 71-84, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.academia.edu/28885760/Sistema_de_Avalia%C3%A7%C3%A3o_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_B%C3%A1sica_Saeb_25_anos>. Acesso em: 2 de abr. 2022.

PORTUGAL. Assembleia da República. **Constituição da República Portuguesa**: 2 de abril de 1976: edição especial: 2021. Lisboa: Assembleia da República: divisão de edições, 2021. Disponível em: <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/crp-2021-net.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2021.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 17 de 4 de abril de 2016. **Diário da República**: Lisboa, série 1, n. 65, p. 1123-1127, abr. 2016a. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/17/2016/04/04/p/dre/pt/html>. Acesso em: 20 out. 2021.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 286 de 29 de agosto de 1989. **Diário da República**: Lisboa, série I, n. 198, p. 3639 – 3644, ago. 1989. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/1989/08/19800/36383644.pdf>. Acesso em: 30 maio 2021.

PORTUGAL. Despacho Conjunto nº 370/2006. **Diário da República**: Lisboa, série II, n. 85, p. 6332- 6333, maio de 2006. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/197556/despacho-conjunto-370-2006-de-3-de-maiohttps://files.dre.pt/2s/2006/05/085000000/0633206333.pdf>. Acesso em: 20 de jul. 2021.

PORTUGAL. Despacho-Normativo nº 13342/2016. **Diário da República**: Lisboa, série II, n. 215, p. 33214, nov. 2016b. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/13342-2016-75693262>. Acesso em: 21 out. 2021.

PORTUGAL. Despacho-Normativo nº 4-A/2018. **Diário da República**: Lisboa, série II, n. 32, p. 5656(2) -5056(25), fev. 2018. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-normativo/4-a-2018-114698718>. Acesso em: 28 set. 2021.

PORTUGAL. Despacho-Normativo nº 98-A de 20 de junho de 1992. **Diário da República**: Lisboa, série I-B, n. 40, p. 2908(2) -2908(4), jun. 1992. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/1992/06/140b01/00020005.pdf>. Acesso em: 27 maio 2021.

PORTUGAL. Lei nº 31 de 20 de dezembro de 2002. Aprova o Sistema de Avaliação da Educação e do Ensino Não Superior. **Diário da República**: Lisboa, série I-A, n. 294, p. 7952-7954, dez. 2002. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/lei/31/2002/12/20/p/dre/pt/html>. Acesso em 25 maio 2021.

PORTUGAL. Lei nº 46/86, de 14 de outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). **Diário da República**: Lisboa, série I, n. 237, p. 3067-3081, out. 1986. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/222361>. Acesso em: 08 fev. 2021.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. de C. M. Avaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 907-922, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33107/pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.

ROMANO, C.; DIONÍSIO, R. **Guia para aplicação de adaptações na realização de provas e exames**. Lisboa: DGE/JNE, mar. 2022. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/guia_adaptacoes_2022_24mar.pdf. Acesso em: 15 de abr. 2022.

ROSA, V. A.; *et al.* PISA, TIMSS E PIRLS em Portugal: Uma análise comparativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 33, n. 1, p. 94-120, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/18380> . Acesso em: 19 abr. 2022.

RUST, V. D.; JOHNSTONE, B.; ALLAF, C. Reflexões sobre o desenvolvimento da educação comparada. In: COWEN, R.; KAZAMIAS, A. M.; ULTERHALTER, E. (org.). **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012, v. 1, p. 153-172.

SÁ, V. A (auto)avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 62, p. 87-108, jan./mar., 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/ghmfS6c36B5NKhxDCX4TsVS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 de jul. 2021.

SÁ, V. Avaliação institucional de escolas de Educação Básica em Portugal: políticas, processos e práticas. **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas em Educação**, Campinas, v. 26, n. 100, p. 801-821, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/CXyJyZzYbKZcH3jstJj5brf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 de jul. 2021.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Revista Poíesis Pedagógica**, Catalão, v. 8, n. 2, p. 4-17, ago./dez., 2010. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/poesis/article/view/14035/8876>. Acesso em: 04 out. 2022.

SAVIANI, D. O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. **Revista Paideia on-line**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 113-114, ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/b7ZLqsDKYbFk7SYMCXCkZ7b/?>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, 2012. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SECHI, L. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SILVA, L. P. F. de M. e; TORRES, J. C. Políticas de Avaliação Externa e seus desdobramentos para a gestão escolar. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**. Medianeira, v. 1, n. 13, p. 58-67, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/4350>. Acesso em: 18 fev. 2022.

SOUSA, H.; *et al.* **Provas de Aferição: Ensino Básico: Relatório Nacional: Metodologia**. Lisboa: IAVE, maio, 2018. Disponível em: <https://iave.pt/wp->

[content/uploads/2020/02/METOD_Relatorio_PA_2016-2017_form.pdf](#). Acesso em: 20 de jun. 2021.

SOUZA, C. FEDERALISMO, DESENHO CONSTITUCIONAL E INSTITUIÇÕES FEDERATIVAS NO BRASIL PÓS-1988. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 24, p. 105-121, jun. 2005. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/3719>. Acesso em: 14 out. 2021.

UNIÃO EUROPEIA. **Conselho Europeu em Lisboa**: Conclusões da presidência. 23 e 24 de março de 2000. Disponível em: https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_pt.htm. Acesso em 15 ago. 2021.

UNIÃO EUROPEIA. **Recomendação nº 166 do Parlamento Europeu e do Conselho**, relativa à cooperação europeia na avaliação da qualidade do ensino escolar. De 12 de fevereiro de 2001. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2001/166/oj>. Acesso em 15 ago. 2021.

VALE, A. M. do; *et al.* **Processo de Avaliação Externa da Aprendizagem**: Provas de Aferição, Provas Finais e Exames Nacionais 2018. Lisboa: DGE/JNE, fev. 2019. https://dge.mec.pt/sites/default/files/JNE/relatorio_anual_do_jne_2018_final_lv.pdf. Acesso em: 15 de jul. 2021.

WOJNIAK, J. George Z.F. Bereday (Zygmunt Fijalkowski) and his comparative method in educational research. In: **ERPA**. International Congresses on Education. Istanbul, 2018. Disponível em: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2018/09/shsconf_erp2018_01050/shsconf_erp2018_01050.html. Acesso em: 20 jun. 2021.