

O SAEB ENQUANTO POLÍTICA DE AVALIAÇÃO: uma leitura a partir do ciclo de políticas

Wyrlyanny do Socorro Fontes Moreira Leal¹

Neide Cavalcante Guedes²

RESUMO

No artigo problematizamos o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), política de avaliação em larga escala utilizada pelos sistemas de ensino para avaliar a qualidade da educação brasileira. Centrados em autores como Ball e Mainardes, objetivamos é analisar o Saeb enquanto política de avaliação a partir do Ciclo de Políticas. Os achados revelam a legitimação das avaliações de larga escala como elemento central na formulação das políticas educacionais, alinhadas ao ideário mercadológico internacional, bem como os resultados do Saeb e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), definidores da qualidade educacional brasileira, provocando impacto e redirecionando a prática do professor no cumprimento das metas estabelecidas para alcançar os índices impostos pela escola e pelos sistemas de ensino.

Palavras-chave: Política de avaliação. SAEB. Ciclo de políticas.

SAEB AS AN EVALUATION POLICY: A READING FROM THE POLICY CYCLE

ABSTRACT

In the article we problematize the Basic Education Assessment System (Saeb), a large-scale assessment policy used by education systems to assess the quality of Brazilian education. Centered on authors such as Ball and Mainardes, our objective is to analyze Saeb as an evaluation policy based on the Policy Cycle. The findings reveal the legitimization of large-scale assessments as a central element in the formulation of educational policies, aligned with international market ideas, as well as the results of Saeb and the Basic Education Development Index (IDEB), definers of Brazilian educational quality, provoking impact and redirecting the teacher's practice towards meeting the goals established to achieve the rates imposed by the school and education systems.

Keywords: Evaluation Policy. SAEB. Policy cycle

¹ Doutoranda em Educação; Universidade Federal do Piauí/Teresina/Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0008-4351-8797>. E-mail: wyrlyanny.moreira@hotmail.com

² Doutora em Educação; Universidade Federal do Piauí/Teresina/Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-6801-3922>. E-mail: neidecguedes@hotmail.com

SAEB COMO POLÍTICA DE EVALUACIÓN: UNA LECTURA DEL CICLO DE POLÍTICAS

RESUMEN

En el artículo problematizamos el Sistema de Evaluación de la Educación Básica (Saeb), una política de evaluación a gran escala utilizada por los sistemas educativos para evaluar la calidad de la educación brasileña. Centrados en autores como Ball y Mainardes, nuestro objetivo es analizar a Saeb como una política de evaluación basada en el Ciclo de Políticas. Los hallazgos revelan la legitimación de las evaluaciones de gran escala como elemento central en la formulación de políticas educativas, alineadas con las ideas del mercado internacional, así como los resultados de la Saeb y del Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB), definidores de la calidad de la educación brasileña, provocando impacto y reorientando la práctica docente hacia el cumplimiento de las metas establecidas para alcanzar los ritmos impuestos por la escuela y los sistemas educativos.

Palabras clave: Política de evaluación. SAEB. Ciclo de Política

INTRODUÇÃO

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), enquanto política de avaliação em larga escala, utilizado pelos sistemas de ensino para avaliar a qualidade da educação brasileira, configura-se como um elemento fundamental na tomada de decisões do trabalho pedagógico, sendo inegável a sua relevância para a compreensão da realidade que envolve os processos de aprendizagem dos alunos. Esse modelo de avaliação é utilizado pelo governo através dos sistemas de ensino como parâmetro de elaboração e implantação das políticas educacionais.

Nesse sentido, consideramos o Saeb um sistema avaliativo e parte fundamental para a composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), instrumento elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), utilizado com indicador pelo MEC que coaduna dados do Saeb, fluxo escolar (taxas de aprovação, reprovação e evasão escolar) obtidos e coordenados pelo Censo Escolar da Educação Básica, que combinados concebem os padrões de medidas que balizam as metas a serem alcançadas na educação básica com a finalidade de acompanhar e garantir a melhoria da qualidade educacional brasileira. Ressaltamos a necessidade de pesquisar sobre essa temática na perspectiva

de compreender como os resultados podem interferir no processo pedagógico e na escola enquanto espaço formativo.

Este artigo tem como objetivo analisar o Saeb enquanto política de avaliação a partir da abordagem do Ciclo de Políticas. O texto está dividido em três tópicos, além das notas introdutórias e das conclusões. Iniciamos tratando sobre a abordagem do Ciclo de Políticas para, na sequência, evidenciar sua importância como instrumento de análise das políticas educacionais e, para finalizar, trazemos um pouco da implantação do Saeb no contexto das políticas de avaliação.

A abordagem do ciclo de políticas

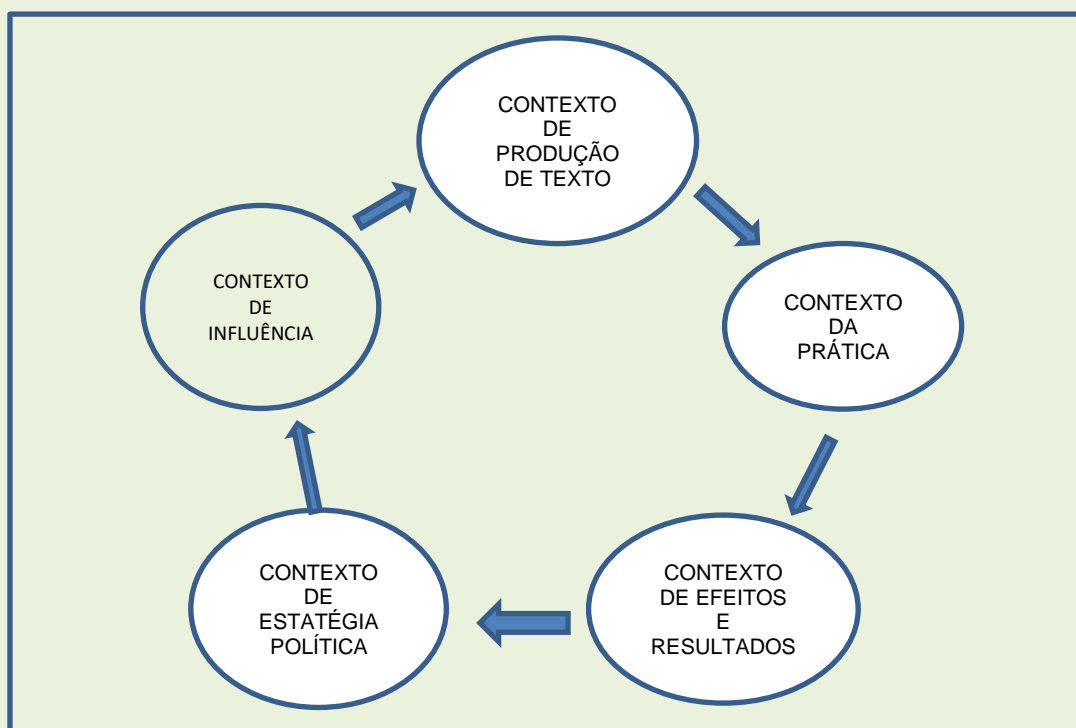
O Ciclo de Políticas é uma abordagem analítica formulada por Stephen Ball e J. Bowe cujo objetivo é apresentar-se como um método de análises das políticas educacionais de modo a proporcionar maior compreensão de como esses processos de elaboração e implementação das políticas educacionais se constituem em níveis mundial, nacional e local, favorecendo um panorama claro de como esses processos são elaborados e desenvolvidos em todas as esferas.

O Ciclo de Políticas destaca-se como instrumento de análise por adotar uma abordagem que revela a complexa e controversa teia que envolve as políticas educacionais fazendo emergir como são processadas as micropolíticas e as relações dos profissionais que operam essas políticas localmente, apontando a importância de uma articulação no desenvolvimento das análises políticas em níveis micro e macro.

Para uma melhor compreensão do processo de formulação das políticas educacionais, o Ciclo de Políticas se organiza em cinco contextos que se apresentam de forma cíclica e em uma relação mútua, constituindo-se em um conjunto de elementos que permitem uma análise crítica dos movimentos dos programas e políticas educacionais, que são: o contexto de influência, o contexto da produção de texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados/efeitos e o contexto de estratégia política. Para uma

melhor compreensão dos contextos do Ciclo de Políticas, conforme descrito por Ball (2011), apresentaremos como ele se constitui na Figura 1.

Figura 1 - Representação do Ciclo de Políticas



Fonte: Elaborado com base em Ball (2011).

Segundo Mainardes (2006, p. 96), “é no contexto de influência “onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos construídos”. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado”, e acontecem, também, as disputas das diversas arenas onde são concebidas a construção e os discursos das políticas educacionais. Observa-se um jogo de poder através de discursos e disputas de interesses das mais diversas ordens como os partidos políticos, representantes da sociedade civil e os legislativos federal, estadual e municipal.

Os trabalhos mais recentes de Ball contribuem para uma análise mais densa das influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais. Segundo ele, a disseminação de influências internacionais pode ser entendida, pelo menos, de duas maneiras. A primeira e mais direta é o fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem (a) a circulação internacional de ideias (Popkewitz

citado por Ball, 1998a), (b) o processo de “empréstimo de políticas” (Halpin & Troyna citado por Ball, 1998a) e (c) os grupos e indivíduos que “vendem” suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e “performances” de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas ideias etc. A segunda refere-se ao patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas “soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais [...] que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais. Tais influências, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação. [...]. Desse modo, a globalização está sempre sujeita a um “processo interpretativo”. (Mainardes, 2006, p.51).

Frente a esse contexto, compreendemos que o processo de formulação das políticas educacionais não se limita a contornos locais, estaduais ou nacionais, e que esses sofrem influências de diversos organismos internacionais, tais como: Banco Mundial e OCDE, e que operam diretamente na elaboração e nos direcionamentos dessas políticas, seja através do fluxo ou empréstimo de ideias que são apresentadas como soluções e repassadas mercadologicamente pelos organismos acadêmicos que vendem tais discursos.

Observa-se que estudos como o de Pereira (2010, p. 1) têm apresentado elementos no sentido de compreender a influência de organismos internacionais, dentre os quais destaca o Banco Mundial, no que se referem as suas orientações sobre as políticas educacionais no contexto latino-americano. O referido autor destaca que

[...] o Banco age, desde suas origens, como um ator político, intelectual e financeiro, e o faz devido à sua condição singular de prestador, formulador de políticas, ator social e produtor e/ou veiculador de ideias sobre o que fazer, como fazer, quem deve fazer e para quem em matéria de desenvolvimento capitalista.

Por se tratar de organismo forte no que se refere ao poder econômico e a necessidade de estabelecer a relação investimento e busca pela educação de qualidade, o Banco Mundial, adota condutas e exigências que a própria mídia nacional se encarrega de reforçar, fazendo uso, muitas vezes, de dados econômicos que não levam em consideração as questões estruturais e complexas da realidade educacional e social do Brasil.

Por outro lado, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) defende que o processo de escolaridade seja orientado no sentido de garantir o desenvolvimento de competências e habilidades capazes de atender as demandas produtivas.

É com essa compreensão que Trojan e Corrêa (2015) ponderam as influências da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) na constituição do Saeb, evidenciando as influências advindas tanto do Programa Internacional para a Avaliação de Estudantes (PISA) quanto do Programa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS), dos quais o Brasil participa como convidado o que garante uma colaboração por parte do referido organismo no levantamento e análises dos dados relativos a educação brasileira e apresentados em relatórios.

Assim, os países membros e seus convidados são levados a construir políticas educacionais que estejam sempre apropriadas ao mercado. A OCDE, conforme assinala Freitas (2021, p. 21) surgiu no “neoliberalismo nascente no pós-guerra e [foi] reestruturada na ótica do Banco Mundial, OMC, e congêneres com a finalidade de criar uma ‘constituição internacional’ a serviço do livre mercado”. Assim, fica evidente um entrecruzamento da política neoliberal, do Saeb e da OCDE, tendo em vista que, na sua formação, essa organização tem como pilares os ideais neoliberais de seus países fundadores.

No contexto de influência a legitimação dos conceitos que se destacaram nos embates, positiva ou negativamente, de interesses específicos a determinados grupos tornando o discurso político legítimo, está frequentemente relacionada com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral.

No contexto de produção de texto, a preocupação se expressa em articular a linguagem dos textos produzidos de forma compreensível ao público em geral, isto é, “os textos políticos, portanto, representam a política” (Mainardes, 2006, p. 97), tendo em vista que o contexto de influência é composto por uma infinidade de documentos, tais quais “os textos legais

oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc.” (Mainardes, 2006, p.97), nos levando a compreender que as dinâmicas que envolvem este contexto são complexas e por vezes não revelam seus interesses de forma clara, sendo apresentados como resultados de debates e embates que atendem as necessidades educacionais, sendo propagados e apresentados à sociedade como necessários. “Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (Bowe, Ball; Gold, 1992, p. 21). Neste contexto, podemos considerar os textos políticos como capazes de impactar as políticas educacionais ao produzirem, ocasionalmente, limitações materiais e de viabilidade, podendo ocasionar consequências ao contexto da prática.

A abordagem do contexto da prática pode ser entendida como um espaço de resignificação dos textos políticos, quando os atores envolvidos diretamente no processo educativo, como os professores e diversos profissionais do espaço escolar, ao receberem os textos políticos, produzem análises sobre eles desenvolvendo conflito, o que resulta na adaptação destes textos à realidade local. De acordo com Mainardes (2006, p. 59), “o contexto da prática pode ser considerado um micro processo político. Neste sentido, pode-se identificar a existência de um contexto de influência, de um contexto de produção de texto (escrito ou não) e de um contexto da prática”. Sendo assim, é nesta arena que as políticas educacionais serão executadas e poderão sofrer as consequências e/ou influências dos atores envolvidos através das suas leituras, interpretações e até recriações dos textos políticos, uma vez que eles irão impactar diretamente nas práticas dos professores e interferir no cotidiano das escolas

[...] a questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará,

embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (Bowe; Ball; Gold 1992, p. 22).

É no contexto da prática que os profissionais assumem certo protagonismo revelando que não são ingênuos, mas atores atuantes nas interpretações sobre os textos políticos e os diversos contextos de influência a que estão submetidos, assumindo um papel determinante na aplicação das políticas educacionais por meio das leituras e releituras acerca desses textos e trazendo implicações na efetivação dessas políticas através das suas análises e redirecionamentos.

O ciclo de políticas como instrumento para analisar a política de avaliação saeb

O Ciclo de Políticas como instrumento para analisar a política de avaliação Saeb é colocado em realce neste estudo por ser um instrumento heurístico que tenta romper com os métodos lineares de analisar as políticas educacionais que predominaram até a década de 1990.

Os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (Bowe, 1992, apud Mainardes, 2006, p. 50).

A abordagem do Ciclo de Políticas constitui-se em um referencial analítico que permite ao pesquisador uma análise crítica e contextualizada dos programas e das políticas educacionais. Configura-se em um método para a análise das políticas e, por não ser uma proposta rígida e fechada, permite ao pesquisador provocar questionamentos e reflexões, conclusões próprias e uma leitura crítica sobre a política em análise. Seguindo das narrativas de professores sobre as nuances destacadas, favorece uma descrição densa, interpretação e compreensão do objeto de estudo mobilizado pelas realidades socioeducativas vivenciadas.

Entendemos como políticas educacionais toda ação e textos que tenham sido elaborados ou divulgados por setores ou órgão governamentais. Corroborando com Lopes e Macedo (2011, p. 259),

[...] estamos tratando de documentos oficiais e de textos legais, mas também, entre outros, de materiais produzidos a partir desses textos, visando a sua maior popularização e aplicação. Há em sua formulação, interesses e crenças diversos fazendo com que os projetos [...] sejam relidos diferentemente pelos sujeitos no momento da representação da política nos textos.

Nesta perspectiva, compreendemos que as avaliações de larga escala corroboram com interesses internacionais que definem os padrões de qualidade educacional a partir de testes padronizados. Neste contexto incluímos o Saeb³, cujo objetivo, segundo o site do INEP, é o de (...) avaliar a educação básica brasileira [...] oferecendo subsídios concretos para a formulação, a reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica. (INEP, 2015).

Tendo em vista que o Ciclo de Políticas se constitui em um referencial teórico-analítico de caráter dinâmico e flexível isso nos possibilitou o acompanhamento da política de avaliação do Saeb numa relação dialógica ressaltando os processos micropolíticos⁴ e as ações dos diversos profissionais que executarão as políticas nos espaços educacionais. Para melhor compreendermos o percurso da política educacional a ser investigada, utilizamos o contexto da influência, o contexto da produção de textos e o contexto da prática. “As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática” (Mainardes, 2006, p. 52).

A abordagem do ciclo de políticas é sem dúvida uma importante ferramenta nas análises das políticas educacionais, considerando que ele se

³ O SAEB é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao INEP realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. O SAEB permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado dessa avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências.

⁴ Algumas escolas, algumas salas de aula etc. (Mainardes, 2006, p.101).

apresenta como uma proposta versátil e aberta ao investigar criticamente a trajetória das políticas educacionais em suas diversas fases e contextos, conduzindo o pesquisador a uma reflexão sobre as diferentes arenas a serem consideradas na análise.

Para Bowe; Ball; Gold (1992, p. 22), “o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação”, a interpretação das políticas de avaliação por parte dos professores não é ingênua, está imbricada com sua visão de mundo e trajetória profissional, possibilitando múltiplas interpretações pelos atores sociais. Os textos políticos e os discursos que os acompanham encontram-se encharcados de boas intenções, apresentam uma visão redentora e atraente a partir do ideário neoliberal.

Consideramos que “os profissionais que atuam no contexto da prática (escolas, por exemplo) não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...)” (Bowe et al., 1992, p. 22). Percebemos com base nas ideias dos autores que os atores sociais envolvidos no processo de aplicação de políticas como o Saeb não se apresentam como figurantes dentro do processo político, não se constituem como mero reprodutores ingênuos, mas são agentes críticos que reinterpretam essas políticas a partir de suas vivências, compreensão de mundo, princípios e conveniências.

O contexto da prática configura-se pelo espaço onde as políticas educacionais são interpretadas pelos atores sociais, não há neutralidade nessas políticas uma vez que os efeitos e conseqüências podem representar mudanças e transformações significativas na política original (Mainardes, 2006).

As aplicações das políticas de avaliação ocorrem sempre em meio a posições controversas por parte dos professores e demais agentes envolvidos no ambiente escolar. Essa variedade de posicionamentos nos remete a Mainardes (2006, p. 49), que apresenta o contexto da prática como o espaço que “envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas”.

De acordo com Bowe et al. (1992), o contexto da prática é o lugar onde a política é sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto chave é que as políticas não são simplesmente 'implementadas' dentro desta arena (contexto da prática), mas são sujeitas à interpretação e então "recriadas".

Assim, a análise do ciclo de políticas, em especial o contexto da prática, configura-se no referencial analítico que nos permite compreender como os professores interpretam e reinterpretem as políticas educacionais, exercendo um papel ativo sobre elas, ajustando-as conforme suas necessidades e interpretações.

Reforçamos nossa compreensão com base em Mainardes (2006, p. 58), que nos apresenta a relevância desse referencial analítico como suporte para as análises em políticas que exigem do pesquisador, "[...] engajamento crítico, busca de novas perspectivas e novos princípios explicativos, focalização de práticas cotidianas (micropolíticas), heterogeneidade e pluralismo e articulação entre macro e micro contextos". São inegáveis as contribuições que a abordagem analítica traz para as análises da política Saeb aqui apresentadas, nos permitindo traçar uma linha temporal que perpassa desde a formulação, produção de textos, implementação, resultados.

A utilização da abordagem do ciclo de políticas enquanto instrumento de reflexão eficaz acerca das políticas educacionais brasileiras, diante da complexidade da temática, constitui-se em um dispositivo de análise crítica que possibilita ao pesquisador uma visão das micropolíticas e de como reagem os profissionais que lidam diretamente com elas no ambiente escolar.

Nessa perspectiva e com o intuito de evidenciar o processo de implementação do Saeb enquanto instrumento direcionador para a tomada de decisões das políticas educacionais, apresentamos um quadro descritivo temporal dos movimentos traçados desde a edição inicial em 1990, visando assim, apresentar como esse modelo de avaliação se consolidou no Brasil e se apresenta nos dias atuais a partir da percepção dos professores acerca dos

desafios e interferências que esse modelo de avaliação sistêmica traz ao trabalho docente.

Após 21 anos de governo ditatorial, envolto em um cenário de redemocratização, reorganização, descentralização das ações governamentais que necessitava de informações para conhecer e subsidiar ações para desenvolver e acompanhar as políticas educacionais deu-se início, no final da década de 1980 o desenvolvimento do Saeb, amparado pelos estudos da Fundação Carlos Chagas que desde a década de 1970 conduzia pesquisas, trabalhos e estudos sobre os programas de avaliação e atuava em programas educacionais e testes para os grandes vestibulares.

Ao observarmos a linha temporal do Saeb no decorrer desses 32 anos, percebemos que o processo de construção e consolidação desse modelo avaliativo que teve início em 1990 não se deu linearmente, numa crescente constante, visto que na tentativa de alcançar um modelo adequado a realidade brasileira sofreu diversas alterações ao longo das dezesseis edições realizadas entre 1990 e 2021. Em seu percurso de implementação, o referido sistema vem passando por um processo de ampliação e complexificação em virtude das necessidades das demandas sociais e educacionais brasileiras.

A política de avaliação da educação básica brasileira está intimamente ligada a uma agenda internacional, cujos produtos são difundidos e produzidos a partir dos valores internacionais. Para Solesbury (2011, p. 10-11), essa nova política apoia-se em princípios como *accountable politicians*⁵, *evidence*⁶, *availability* (disponibilidade) e *validity* (validade). É a partir destes princípios que os programas de avaliações internacionais e nacionais se implementam em diversos países. Segundo Oliveira (2015), o desenvolvimento do paradigma desse novo modelo de gestão pública foi introduzido no Brasil a partir da década de 1990 através da implantação das avaliações em larga escala. O contexto de influência através dos organismos internacionais exerce poder quantificador sobre a educação, sem esquecer

⁵ Políticos que prestam conta ou políticos responsáveis.

⁶ Conjunto de fatos ou informações que indicam-se acreditar se uma proposição é verdadeira ou válida.

que os contextos internacionais influenciam as políticas educacionais brasileiras através da produção de textos legais.

Desde a primeira edição do Saeb e após trinta e dois anos de implementação percebemos (conforme a Figura 2) que seu desenvolvimento não ocorreu de forma linear, devido a inúmeras perspectivas acrescentadas durante seu processo de institucionalização, configurando-se como elemento de discussões e controvérsias no cenário educacional brasileiro. Considerando tais aspectos, corroboramos com Mainardes (2006, p. 50) ao enfatizar a caracterização do ciclo de políticas tendo em vista que

Os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates

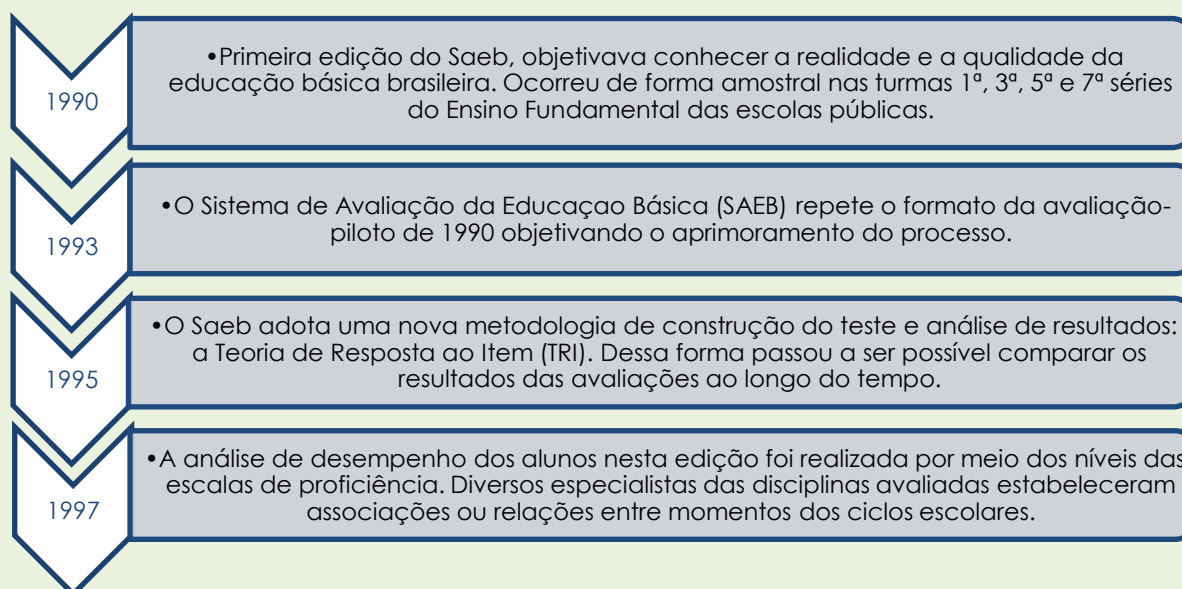
Neste sentido podemos considerar que no contexto de influência são consideradas as intenções não apenas do governo e dos seus assessores, mas também das escolas, autoridades locais e outras instâncias onde as políticas são debatidas e emergem, enquanto no contexto da produção de texto político, diversos atores e grupos de interesse estão envolvidos na disputa pelo controle das representações e narrativas políticas. Essas disputas têm como objetivo influenciar as finalidades sociais da educação e definir quais serão as políticas a serem implementadas. É importante destacar que essas políticas não são interpretadas de forma homogênea pelos profissionais que atuam no contexto da prática. Eles trazem consigo suas próprias histórias, experiências, valores e propósitos, o que pode levar a diferentes interpretações e implementações das políticas. O contexto da prática é o espaço no qual as políticas são aplicadas e ganham vida. É onde profissionais, como educadores, gestores escolares e autoridades locais, interpretam e implementam as políticas de acordo com suas próprias histórias, experiências, valores e propósitos. Essa interpretação e recriação das políticas podem levar a efeitos e consequências que podem ir além do que foi originalmente

proposto na política oficial. É nesse contexto que ocorrem as transformações e mudanças significativas na política.

Diante desse processo evidencia-se que o Saeb é impactado pelos contextos apresentados que nem sempre geram os resultados esperados. Fato que se configura pela constante mudança e adequação nas suas edições do Saeb ao longo do tempo. Analisar o Saeb a partir do Ciclo de Políticas nos oportuniza perceber a Política Educacional, em foco o Saeb, numa perspectiva dialética que vai desde a micropolítica até sua aplicação no contexto da prática, executada pelos professores.

A seguir as Figuras 3 e 4 trazem uma descrição temporal das edições do Saeb a partir de 1990. Cada item apresenta as principais características das dezesseis edições do Saeb.

Figura 2 - Edições do Saeb de 1990, 1993, 1995 e 1997



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com base no site do INEP (2022).

Nota: Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 15 abr. 2022.

O Saeb foi criado em 1990 por iniciativa do Governo Federal com o objetivo de conhecer a qualidade educacional no Brasil. Sua primeira edição avaliou de forma amostral escolas públicas aferindo os conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação nas séries do 1ª, 3º, 5º

e 7º anos do ensino fundamental. Na edição de 1993 não houve alteração no modelo de aplicação das avaliações.

Em 1995 o Saeb adotou uma nova metodologia na aplicação dos testes e análise dos resultados denominada como Teoria de Resposta ao Item (TRI)⁷. Com esta nova metodologia de análise tornou-se possível a comparação dos resultados e acompanhamento das avaliações em longo prazo. Nesta mesma edição teve início a verificação, por meio de questionários, a partir da coleta dos dados contextuais do sistema de ensino brasileiro nas séries do 4º e 8º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio.

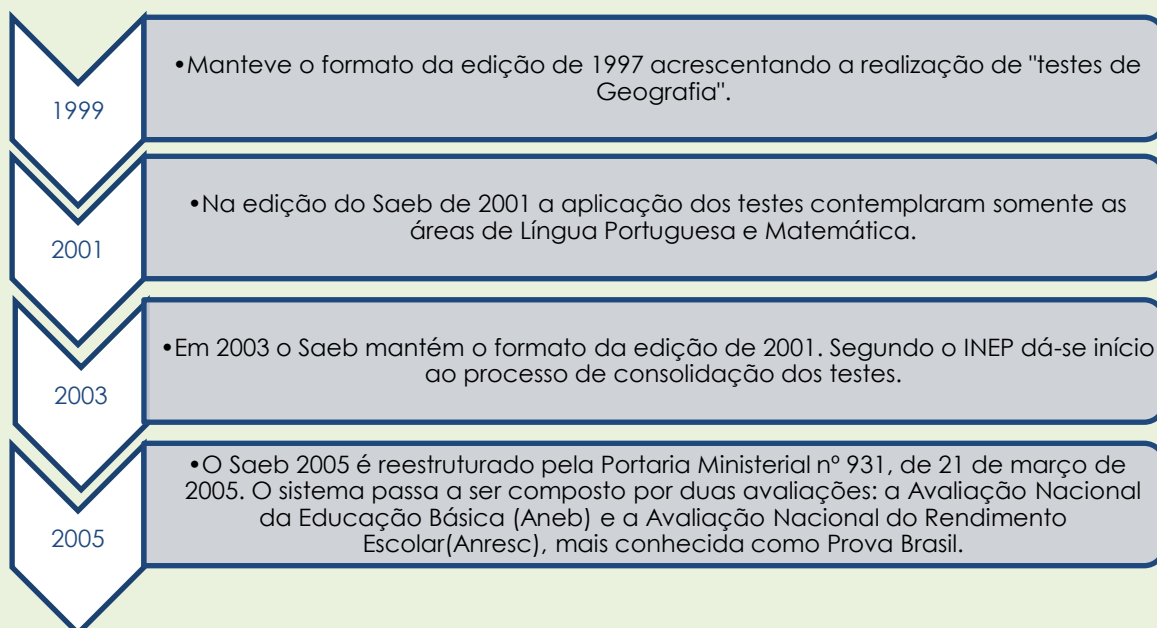
O Saeb teve como ponto inovador na edição de 1997 a “Escala de Proficiência”⁸ desenvolvida por especialistas de diversas áreas para estabelecer as relações entre os vários momentos dos ciclos de ensino, sendo utilizadas como instrumento de análise do desempenho dos alunos.

Confirmando as ideias de Mainardes (2006, p.98) “As políticas não são simplesmente ‘implementadas’ dentro desta arena (contexto da prática), mas são sujeitas à interpretação e então ‘recriadas”. Observamos nas primeiras quatro edições do Saeb que, à medida que os testes eram aplicados, foram incorporados novos elementos que pudessem trazer maior exatidão para as análises e compreensão dos resultados das avaliações, o que conseqüentemente tornava o processo mais complexo. Assim, quase que exclusivamente, apenas especialistas conseguiam interpretar os dados, excluindo das discussões a comunidade escolar.

⁷ “Modelo matemático no qual cada questão é considerada um item, e que para o cálculo da nota é considerada” a consistência da resposta segundo o grau de dificuldade de cada questão (INEP).

⁸ As escalas de proficiência podem ser visualizadas como régua construídas com base nos parâmetros estabelecidos para os itens aplicados nas edições do teste. A posição ocupada por determinado item na escala indica uma possível linha divisora: os participantes com proficiência acima dessa posição têm maior probabilidade de respondê-lo corretamente e àqueles com proficiência abaixo, menor probabilidade. Trata-se de uma forma de descrição dos resultados para o público de interesse, de forma a proporcionar conclusões e embasar decisões para a melhoria do processo ou dos resultados (INEP, 2022).

Figura 3 - Edições do Saeb de 1999, 2001, 2003 e 2005



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com base no site do INEP (2022).

Nota: Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 15 abr. 2022.

A Figura 3 apresenta as edições do Saeb de 1999 a 2005, sendo que as avaliações de 1999 apresentaram como novidade a realização de testes de Geografia, além dos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e História nas séries do 4º e 8º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio das escolas públicas e particulares de forma amostral. Utilizou-se também na formulação dos itens as "Matrizes de Referência"⁹ que, segundo o INEP, são desenvolvidas a partir da legislação educacional brasileira e ordenadas por especialistas, professores e pesquisadores através do entendimento das competências e habilidades consideradas fundamentais para educação básica.

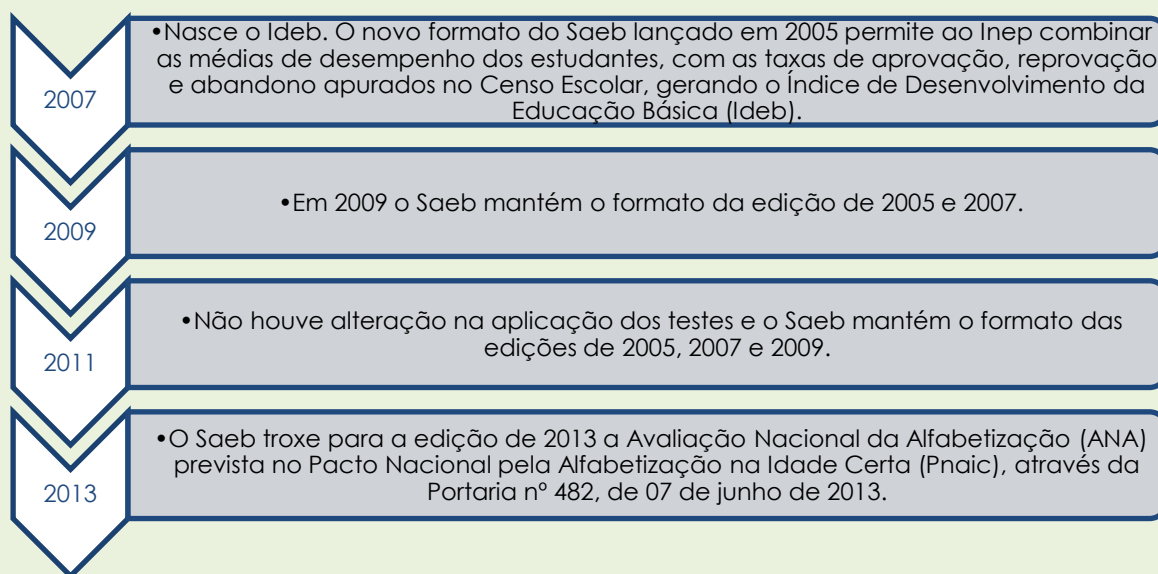
Em 2001, o Saeb retirou das avaliações, diversos componentes curriculares e passou a ter seus testes focados apenas nas áreas de Língua

⁹ São recortes dos conteúdos curriculares estabelecidos para determinada etapa ou ciclo escolar. Portanto, constituem-se uma referência tanto para aqueles que irão participar do teste, garantindo transparência ao processo e permitindo-lhes uma preparação adequada, quanto para a análise dos resultados dos testes aplicados. (INEP, 2022).

Portuguesa e Matemática. O público-alvo, a abrangência e a formulação dos itens permaneceram os mesmos da edição de 1999. Em 2003 não houve alteração no formato das avaliações.

O Saeb de 2005 apresentou uma nova configuração remodelada pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, que apresentou duas novas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que manteve a metodologia da avaliação anterior, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), que avaliam de forma censitária escolas com 30 ou mais alunos matriculados no 4º/5º e 8º/9º anos do ensino fundamental da rede pública. Através dessa nova formatação o Saeb deu origem à geração dos resultados das avaliações por escolas.

Figura 4 - Edições do Saeb de 2007, 2009, 2011 e 2013



Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras com base no site do INEP (2022). <https://www.gov.br/inep/pt-br>.

Como demonstrado na Figura 5, as edições do Saeb de 2007 e 2013 apresentaram elementos novos: em 2007 nasceu o IDEB¹⁰, instituído através do Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, regulamentado no Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”. No capítulo II, o artigo 3º diz:

¹⁰ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. (MEC, 2022)

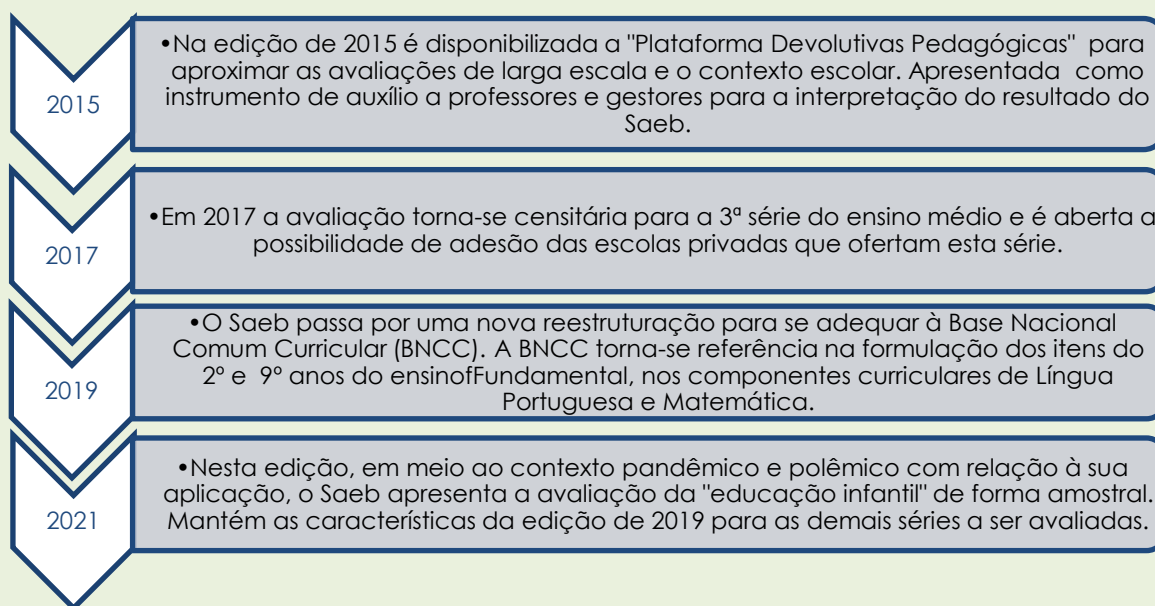
A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo Inep, a partir de dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb e a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Prova Brasil) (Brasil, 2007).

Neste sentido, o IDEB constitui-se em um instrumento indicador e de monitoramento da Educação Básica, cujos resultados são calculados através de dois componentes, a taxa de rendimento escolar (reprovação e evasão), e as médias de desempenho das avaliações do Saeb aplicadas pelo Inep. O IDEB configura-se atualmente no cenário educacional como um instrumento poderoso capaz de redirecionar as políticas educacionais a partir dos resultados obtidos.

Na edição de 2013 foram apresentados novos elementos como a inclusão da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) que passou a integrar o Saeb através da Portaria Nº 482, de 07 de junho de 2013 por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa (PNAIC)¹¹. Nesta mesma formatação do Saeb, tivemos a inserção, em caráter experimental, para os alunos do 9º ano da avaliação de Ciências e um pré-teste nas áreas de Ciências naturais, História e Geografia, que não produziram resultados para a edição.

¹¹ Programa integrado cujo objetivo é a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais, brasileiras (Brasil, 2012).

Figura 5 - Edições do Saeb de 2015, 2017, 2019 e 2021



Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras com base no site do INEP (2022). <https://www.gov.br/inep/pt-br>.

Observando a Figura 5, que apresenta as edições do Saeb nos anos de 2015 a 2021, percebemos que em todas as avaliações foram acrescentados componentes novos. No ano de 2015 foi disponibilizada a plataforma “Devolutivas Pedagógicas” na intenção de aproximar os dados coletados aos professores e gestores através da apresentação dos descritores que eram comentados por especialistas. Essa plataforma tinha como objetivo facilitar a interpretação dos dados pelos professores e auxiliar na elaboração dos planejamentos e aprimoramento da aprendizagem dos alunos.

Em 2017, o Saeb passou a ser censitário para o 3º ano do Ensino Médio, buscou-se viabilizar a adesão das escolas particulares que ofertavam essa etapa da educação básica a participarem do exame, aumentando a sua abrangência para ter um mapa fidedigno da realidade educacional brasileira e, por conseguinte maior extensão dos resultados do IDEB.

Denominado como “Novo Saeb” pelo Inep, em 2019 o Saeb passou por nova reestruturação para se adequar à Base Nacional Comum Curricular

(BNCC)¹², tornando-a referência para a elaboração dos itens das áreas de Língua Portuguesa e Matemática do 2º ano do ensino fundamental, enquanto para o 9º ano continuou-se a utilizar as Matrizes de Referência, aplicando de forma amostral os testes de Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Todas as avaliações passaram a ser denominadas de Saeb acompanhadas das respectivas etapas de ensino, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos, e isso gerou a extinção das siglas ANA, da Aneb e da Anresc.

A partir de então a alfabetização passou a ser avaliada no 2º ano do ensino fundamental de forma amostral, e, através de um projeto-piloto, para a avaliação da educação infantil pelos professores e diretores e os Secretários municipais e estaduais que responderam a questionários eletrônicos.

Em 2021 o Saeb foi realizado em meio à pandemia, gerando por parte da comunidade escolar e da sociedade debates acerca da insegurança epidemiológica a que os alunos e professores seriam expostos. Apesar do contexto de insegurança e pressionado pelo sistema de ensino, o Saeb foi realizado obedecendo alguns critérios que garantiram certo grau de segurança, tais como: os professores vacinados; alunos vacinados dependendo da faixa etária; o uso de máscaras; e o distanciamento durante a aplicação do exame o que garantiu a execução da avaliação. Em sua aplicação a edição de 2021 manteve as especificidades da edição anterior e implementou a avaliação da educação infantil.

Analisando a trajetória do Saeb desde a sua primeira edição até os dias atuais, apreendemos que esse modelo avaliativo passou por diversas reconfigurações e ressignificações para atender a uma agenda política e educacional de dimensões internacionais ou seja, “os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, tendo em vista que os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe et al, 1992). Nessa perspectiva

¹² A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2022).

realçamos que a criação do Saeb se encontra envolta por uma sucessão de eventos mundiais como a globalização e as exigências mundiais do capitalismo, que culminaram com a criação de agendas políticas com foco na qualidade educacional.

Vale ressaltar que as reformas de Estado e educacionais no Brasil encontram-se alinhadas ao universo capitalista e ao projeto neoliberal que domina a política econômica e social mundial. Assim, desde a década de 1990, ano da implementação do Saeb como modelo avaliativo e definidor das políticas educacionais brasileira, o governo encontra-se agrilhado ao ideário neoliberal, atrelando as reformas de Estado e educacionais ao mundo capitalista. Nesse perspectiva Mainardes (2006, p. 97) destaca que

Os textos políticos são o resultado de disputas e compromissos. A política enquanto discurso enfatiza os limites do próprio discurso. As políticas podem tornar se “regimes de verdade” (Foucault) na qual apenas algumas vozes são consideradas como legítimas. Política como texto e política como discurso são noções complexas porque os textos não são apenas o que eles parecem ser em sua superfície e os discursos, numa concepção foucaultiana, não são independentes de história, poder e interesses.

A atribuição das políticas de avaliação em larga escala, frente ao contexto da produção de textos visam avaliar a qualidade educacional brasileira objetivando a formação do indivíduo para o mercado de trabalho, atendendo ao novo perfil profissional exigido para manter o aporte mercadológico do capital. Nesta direção, o Saeb firma-se como ferramenta imprescindível para a formulação das políticas educacionais com foco na melhoria da qualidade da educação nacional, alinhada ao mercado que necessitada de novos perfis profissionais.

Entre diversos pontos que este estudo não comporta, destacamos um posicionamento constante no relatório de Delors (UNESCO, 1996) que imputa ao professor a responsabilidade pela formação de atitudes dos alunos pelo despertar de curiosidade, do desenvolvimento de autonomia, do estímulo do rigor intelectual, como também a criação das condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente. Destaca-se como atribuição do professor de qualidade o profissional capaz de amparar o aluno

a vencer as suas dificuldades em relação ao meio social, pobreza e doenças físicas para obter a aprendizagem e disposição em prosseguir aprendendo. Diante do exposto, inferimos que

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. (BOWE et al, 1992, p. 22).

Assim, quando os profissionais que estão envolvidos na aplicação das políticas interpretam e colocam em prática essas políticas, eles o fazem com base em suas próprias perspectivas e contextos individuais, experiências, valores, propósitos e interesses moldam a maneira como eles entendem e aplicam as políticas em suas práticas diárias. É importante reconhecer que as políticas podem ser interpretadas e implementadas de maneiras diferentes, com base na diversidade e subjetividade dos profissionais envolvidos.

Ressaltamos aqui a importância das discussões sobre as avaliações em larga escala e a necessidade de trazermos para o centro da questão reflexões sobre a relação dos professores frente a este contexto, que de um lado visa aumentar o padrão de qualidade da educação básica para atender aos interesses neoliberais e mercadológicos e de outro atribui ao professor a responsabilidade pelo sucesso/fracasso nos resultados dessas avaliações, imprimindo a responsabilização pelo desempenho do aluno ao trabalho docente, como se o mesmo fosse descontextualizado da comunidade e de suas inúmeras nuances sociais e econômicas.

Nesta busca incessante por resultados, os professores sentem-se pressionados a retroceder e alinhar sua prática educativa a modelos instrucionais e mecanicistas para atingir as respostas esperadas pelo sistema. Quanto a isso, Freire (1991, p. 16) nos diz que “ não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber”. Nesta mesma direção alertamos que somente resultados em processos avaliativos como o Saeb demonstram-se insuficientes para garantir

efetivamente uma educação de qualidade, capaz de promover transformações no aluno e por conseguinte na sua história de vida.

Percebemos aqui dois pontos importantes nesta discussão: a relação professor-aluno pautada pela necessidade de se apresentar resultados exigidos pelo sistema educacional, em meio a uma sociedade competitiva e meritocrática e relacionando o fracasso ou o sucesso desta relação aos resultados dos índices de desempenho nas avaliações externas e por consequência interferindo na *práxis* do professor. Entendemos este contexto como “uma ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1997, p. 38). Nesta direção apontamos que o ato educativo constitui-se em uma ação transformadora onde o fazer pedagógico deve ser pautado pela criticidade em virtude de sua responsabilidade social e política.

O trabalho docente com base nessa compreensão, não se constitui em uma ação isolada das relações sociais, devendo ser estabelecida numa prática dialógica por tratar-se de uma relação de compreensão de realidades e experiências entre o professor (ensinante) e o aluno (aprendente). Neste contexto, há que se considerar as vivências dos professores e limitações do sujeito avaliado para se atingir efetivamente a melhoria do processo de aprendizagem, sem antepor os resultados obtidos nos testes à autonomia e da relação entre professor e aluno, em um movimento que, por vezes, conduz o professor a moldar sua prática a modelos que, do ponto de vista do sistema, são mais eficazes para manter os resultados esparados.

Percebemos a força dos textos políticos e como os mesmos são interpretados pela gestão e pelos professores no ambiente escolar. Nesse sentido, esclarecemos que:

Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras devido à pluralidade de leitores. O processo de formulação de textos políticos sofre muitas influências e agendas – e apenas algumas delas serão reconhecidas como legítimas e incorporadas nos textos. Os textos políticos são o resultado de disputas e compromissos (Mainardes, 2006, p. 97).

Vislumbramos que é no contexto da prática onde esses textos são analisados e executados a partir de múltiplos olhares, arranjos e adequações para sua efetivação, alcançando a dimensão das influências internas e externas e das disputas encharcadas por ideologias buscam atender a uma agenda política internacional. Essa agenda é desenhada através da proporção e da importância que são delegadas às avaliações em larga escala aos sistemas de ensino, tendo seus resultados traduzidos como referencial de qualidade para a educação brasileira.

Este fato se revela na exaustiva rotina de preparação dos alunos para as avaliações em larga escala, demonstrando a relevância destes exames para a escola e para os sistemas de ensino, onde seus resultados configuram-se em indicadores de qualidade educacional e resultam em bonificações, credibilidade e na garantia de uma posição de destaque no pódio das escolas “ranqueadas”¹³ pelo sistema.

Outro aspecto a ser reputado encontra-se no redirecionamento da prática do professor, reduzindo-a a aplicação de questões objetivas, aplicação de simulados e reforço aos alunos que não apresentam os resultados desejados nos simulados aplicados, culminando com a ampliação da jornada de estudo desses alunos que chegam a passar o dia na escola.

Fundamentamos aqui o que nos aponta Juan Casassus (2009, p.75) sobre a eventualidade de haver um reducionismo dos currículos adequando-os às matrizes de referências que serão utilizadas nas avaliações de larga escala, onde “os professores ocupem o tempo a exercitar os alunos a escolher uma resposta entre as apresentadas”.

Notas conclusivas

O Sistema de avaliação da Educação Básica (Saeb), enquanto instrumento de avaliação em larga escala, não está centrado em pesquisar sobre a situação educacional brasileira. Ao contrário, sua inspiração vem dos

¹³ Uma listagem, ou classificação, é um processo de posicionamento de itens de estatísticas individuais, de grupos ou comerciais, na escala ordinal de números, em relação a outros. Geralmente, os rankings com as melhores escolas são elaborados e divulgados pelos meios de comunicação em massa.

instrumentos internacionais focados na mensuração de resultados que se materializam na escola como espaço de implementação dos testes. No Brasil esse modelo de avaliação orientado em *ranking* com provas padronizadas aplicadas unilateralmente aos alunos de todo o país por meio do Saeb, está na prática convertendo as escolas e professores a treinadores de alunos, preparando-os para as avaliações de larga escala visando atingir as metas estabelecidas pelos sistemas de ensino, que se organizam em função de alcançarem resultados exitosos nas provas, almejando aumentar a pontuação no IDEB.

Com base nessa concepção, consideramos que a abordagem do Ciclo de Políticas enquanto referencial analítico nos possibilitou compreender a partir dos contextos de influência, de produção de texto e da prática como as políticas educacionais são concebidas a partir da influências dos organismos internacionais ao fomentarem os discursos que geram os textos oficiais dando origem as políticas que se materializam ao chegar no contexto da prática (escolas) onde serão executadas e reinterpretadas.

Concebemos a abordagem do Ciclo de Políticas como um instrumento de análise que nos possibilitou compreender o processo de implantação das políticas educacionais a partir da sua concepção até sua implementação, permitindo apreendermos como o processo se desenvolve, a quem interessam e como se materializam no ambiente escolar.

Partindo do pressuposto de que as avaliações em larga escala constituem-se em modelos elaborados, organizados e padronizados com o objetivo de aferir a proficiência das disciplinas de Português e Matemática para verificar o desempenho dos alunos nas habilidades e descritores definidos e aplicados pelo INEP alinhados aos testes realizados internacionalmente, apontamos alguns elementos que foram fundamentais para a construção deste artigo.

Evidenciamos que em ano de aplicação do Saeb ocorre um movimento no espaço escolar cujo objetivo é atingir as metas definidas pela escola e pelo sistema de ensino em relação ao desempenho esperado para

os alunos nos testes de avaliação em larga escala, alterando a prática do professor e por conseguinte a rotina escolar;

A aplicação do Saeb vista pelas lentes da quantificação força a comunidade escolar para atingirem as metas de forma a garantir a posição da escola no *ranking* do secretaria e por consequência garantir maior aporte financeiro para a escola e a bonificação oferecida como incentivo aos professores e gestores cujas escolas atingem os objetivos delineados em relação as notas a serem atingidas no Saeb.

Nesta mesma direção apontamos o engessamento do fazer docente ao reduzi-lo a executores de planejamentos definidos pelo sistema municipal de educação voltados para a aplicação de atividades focadas em questões objetivas, simulados nos moldes do Saeb, reforço escolar aos alunos que não acompanham a rotina exaustiva de exercício e são avaliados como abaixo da média desejada.

Para concluir, assinalamos que o Saeb, enquanto política de avaliação da educação básica nos moldes que está sendo implementado, demonstra-se insuficiente para garantir efetivamente uma educação de qualidade e apresenta-se ineficaz como instrumento certificador de qualidade educacional e garantia de aprendizagem.

Referências

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. (Orgs). (2011). **Políticas Educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez.

BALL, Stephen; BOWE, Richard. (1992). Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, 24 (2), 97-115.

BOWE, Richard.; BALL, Stephen.; GOLD, Anne. (1992). **A Reforming education & changing schools:** case studies in policy sociology. London: Routledge.

BRASIL. **Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007.** (2007). Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 20 dez 2021.

BRASIL. **Portaria do Ministério da Educação nº 931. (2005)**. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC. Brasília, DF. https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931NovoSaeb.pdf. Acesso em: 20 dez 2021.

BRASIL. **Portaria Nº 482, de 07 de junho de 2013**. (2013). Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Brasília, DF. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13404-port-304-25-06-13&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em Leitura, Matemática e Ciências no Brasil**. *Portal do MEC*, [S.l.], 3 de dezembro de 2019. <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leituramatematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em: 20 dez 2021.

CASASSUS, Juan. (2009). **A Escola e a Desigualdade**. Brasília: Líber Livro Editora.

FREIRE, Paulo. (1991). **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez.

FREIRE, Paulo. (1997). **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra.

FREITAS, Luís Carlos. **OCDE: o império contra-ataca...** Avaliação Educacional - Blog do Freitas, [S. l.], 2021. <https://avaliacaoeducacional.com /2021/ 06/30/ocde-o-império-contra-ataca/>. Acesso em: 16 jul. 2023

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2015). **Portaria nº 174, de 13 de maio de 2015**. Estabelece a sistemática para a realização das avaliações do Saeb, composto pela Anresc e a Aneb, no ano de 2015.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2018). **Resumo Técnico IDEB 2005-2017**. [S.l.]: INEP, 2018. http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_IDEB/planilhas_para_download/2017/Resumo_Técnico_IDEB_2005-2017.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). **Relatório Brasil no PISA 2018: Versão Preliminar**. INEP: Brasília, DF. http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/re-latórioPIS A2018preliminar.pdf/ Acesso em: 14 jul. 2021.

LOPES, Alice Casimiro; Macedo, Elizabeth. (2011). Contribuições de Stphen Ball para o estudo de Políticas de Currículo. In: Ball, S.; Mainardes, J. (Orgs). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez.

MAINARDES, Jefferson. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, 27(94), 47-69.
<https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHcJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 set. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (2015). Nova Gestão Pública e Governos Democrático-Populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do Direito à Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, 36(132), 625-646.

PEREIRA, João Márcio Mendes. O Banco Mundial e a construção político-intelectual do “combate à pobreza. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 260-282, jul./dez. 2010.

Solesbury, William. (2011). **Evidence Based Policy**: whence it came and where it’s going. ESRC Centre for Evidency Based Policy and Practice, London, p. 1-11.

TROJAN, Rose Meri; Corrêa, Vanessa Cristiane. Condições de trabalho dos professores e desempenho estudantil: uma análise crítica sobre as perspectivas da OCDE. **Revista Políticas Públicas**, São Luís, v. 19, n. 2, p. 539-550, jul./dez. 2015.

UNESCO. (1996). **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez UNESCO/MEC.

Recebido em: 03 de novembro de 2024.

Aprovado em: 16 de dezembro de 2024.

Publicado em: 23 de dezembro de 2024.

