

Eixo temático 2: Organização e gestão da educação básica e superior - Organização curricular e práticas educativas. Planejamento e avaliação educacional. Gestão democrática da escola. Formação de professores. Formação de pesquisadores. Projeto político-pedagógico.

Categoria: Trabalho completo.

INSTRUMENTO INTERNACIONAL DE AFERIÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: ELEMENTOS PARA UM DIAGNÓSTICO ACERCA DO PISA

Marta von Dentz
Tamara Maria Bordin
(Universidade Federal da Fronteira Sul)
Agência Financiadora: CAPES

Resumo: Este estudo apresenta um conjunto de referências teóricas que compõe um campo de problematização acerca do *Programa de Avaliação Internacional dos Estudantes (PISA)*. O objetivo desta analítica é aprofundar a discussão acerca do instrumento internacional de aferição da qualidade da Educação Básica brasileira denominado *PISA*. Neste sentido, toma-se como materialidade investigativa referenciais teóricos que circundam tal temática sobre uma perspectiva analítica crítica. O estudo se organiza em: compreender as tramas nas quais se pauta esse instrumento de aferição de qualidade educacional, seu surgimento e expansão; perceber o que o programa define ser qualidade educacional e em que o mesmo se pauta para aferi-la e enfatizar os índices aferidos pelo *PISA* em sua aplicabilidade no contexto brasileiro desde seus primórdios, bem como os comparativos realizados entre o Brasil os outros países. Como conclusões a este estudo, indica-se uma centralidade dada à avaliação enfatizando aspectos referentes a habilidades e competências, rankings e comparações envoltos na dinâmica da sociedade das capacitações. Tal centralidade indica um possível distanciamento no que tange a educação enquanto projeto de sociedade e que toma como pressupostos a universalidade de acesso, a igualdade de oportunidades, a continuidade de recursos e, sobretudo a sabedoria do educar, a retidão para integrar crianças e jovens à vida social e a justiça.

Palavras-chave: *PISA*. Qualidade educacional. Avaliação.

INTRODUÇÃO

“PISA é único porque ele desenvolve testes que não estão diretamente ligados ao currículo escolar. Os testes são projetados para avaliar em que medida os alunos no final do ensino obrigatório, podem aplicar seu conhecimento a situações da vida real e serem equipados para a plena participação na sociedade” (OCDE, 2014, tradução nossa).

O estudo em tela propõe compor um campo de problematização acerca do *Programa de Avaliação Internacional dos Estudantes (PISA)*, como um instrumento externo de aferição

da qualidade da Educação Básica brasileira. Partimos do entendimento da existência de uma centralidade inédita à educação e ao conhecimento na sociedade da aprendizagem. Os novos desafios existentes frente à economia, a inovação e a competitividade sinalizam à prerrogativa de que “a educação parece poder tudo” (LIMA, 2012, p. 15). Parte-se da lógica de que, hoje em dia, a performatividade age como “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação”, como um sistema que implica comparação e exposição (BALL, 2010, p. 38).

O ideal cultural do novo capitalismo sugere o curto prazo, o desenvolvimento de potenciais individuais, a revelação do espírito inovador, a ênfase ao fluxo e a fluidez. Na “sociedade das capacitações” as pessoas estão envoltas no medo de ficarem para trás e de serem ultrapassadas, o que as faz adquirir, constantemente, novas capacitações. Seguindo tais entendimentos, percebemos a existência de uma lógica da competição que quer obter os melhores resultados com a maior rapidez possível (SENNETT, 2006).

Considerando essa cultura do novo capitalismo cada vez mais meritocrática (SENNETT, 2006) e, assim como tal cultura, também a lógica do neoliberalismo “voraz, inescrupuloso, mutável e autocorrigível” (VEIGA-NETO, 2012, p. 1), sinalizamos para a vivência de um “momento ímpar na nossa história”, onde tudo precisa ser medido, classificado, ordenado e, posteriormente, comparado. Seguindo esta argumentação analítica, vivemos, na sociedade das capacitações (SENNETT, 2006), tempos de “delírios avaliatórios” onde a avaliação transformou-se “em índices cuja metodologia de obtenção e tratamento é quase sempre duvidosa” (VEIGA-NETO, 2012, p. 15).

Seguindo tais entendimentos, nosso objetivo nessa analítica, é estabelecer algumas problematizações quanto ao instrumento internacional de aferição da qualidade da Educação Básica brasileira denominado *PISA*. Pensamos ser necessário compreender, da maneira mais completa possível, as tramas nas quais se pauta esse instrumento de aferição de qualidade educacional. Para tanto, buscaremos primeiramente dar atenção às raízes desse programa, ao seu surgimento e expansão; em seguida tentaremos perceber o que o *PISA* define ser qualidade educacional e em que o programa se pauta para aferi-la; pretendemos ainda enfatizar os índices aferidos por tal programa em sua aplicabilidade no contexto brasileiro desde seus primórdios, bem como os comparativos realizados entre o Brasil os outros países.

SURGIMENTO DO PISA: UM INSTRUMENTO DE AFERIÇÃO DA QUALIDADE EDUCACIONAL

Em uma sociedade do conhecimento, as competências já não se vinculam somente a recursos naturais, elas encontram espaço, inclusive, em âmbito intelectual. O que nos intriga é que a Educação se converteu em uma “mercadoria internacional”, fato esse que vem causando preocupação. O *PISA*, por exemplo, tem concedido aos sistemas educativos nacionais um valor em escala internacional (LUNDGREN, 2013, p. 26, *tradução nossa*). Considerado, nessa analítica, como um instrumento de aferição da qualidade educacional, o *PISA* tem se mostrado não apenas como instrumento de aferição mas como instrumento político controlador de resultados e, ainda mais, vem se tornando um modelo de desenvolvimento das escolas nacionais em um mundo global (LUNDGREN, 2013).

A emergência de uma economia cada vez mais baseada no conhecimento (COSTA; AFONSO, 2009), nos permite evidenciar que, paulatinamente, a Educação vem se abdicando de conotações competitivas, onde competências e habilidades ganham ênfase principalmente nas políticas de instituições internacionais. De modo que há certamente, um estreitamento da Educação que é subjugada a tais políticas (LIMA, 2012). A centralidade dada à aprendizagem ao longo da vida implica uma reatualização das perspectivas do capital humano (LIMA, 2012), povoando “o mundo” de aprendizes que estão sozinhos e solitários (BALL, 2013), tornando o conhecimento não mais emancipatório, mas visador de habilidades e lucros dando abertura à sua “mercantilização” (LYOTARD, 2011). Tais sinalizações nos levam a dar atenção às raízes desse programa, ao seu surgimento e expansão e aos organismos aos quais se vincula.

A primeira tentativa de construir uma rede internacional em torno da avaliação remete às primeiras décadas do século XX, onde se contemplou a formação da primeira cooperação internacional para o desenvolvimento das avaliações, a chamada *International Examinations Inquiry (IEI)*. Tal cooperação foi criada por volta dos anos de 1930 com o objetivo de cooperar internacionalmente no desenvolvimento de provas. Convém sublinhar que a *IEI* não possuía um enfoque propriamente comparativo. A iniciativa de avaliações internacionais com ênfase comparativa chegou anos mais tarde, em aproximadamente 1958, com a criação da *Associação Internacional para Avaliação do Rendimento Educativo (IEA)*. A ideia era construir uma rede de investigadores que desenvolvessem as provas necessárias para serem utilizadas em estudos comparativos. De modo que, a *IEA* foi, em seu início, um esforço de investigação, mas com o tempo as administrações educativas também começaram a se envolver (LUNDGREN, 2013).

Os interesses políticos interatuavam com os interesses da investigação, uma vez que a educação mostrava vantagens ao crescimento econômico o que redobrou esforços em encontrar novos caminhos para melhorar a educação e fazê-la mais eficaz. A *IEA* fortaleceu sua internacionalização em concomitância com muitos países industrializados que buscavam novos caminhos. No universo educacional a ideia de objetivos e resultados começou a tomar maior centralidade (LUNDGREN, 2013).

Nos anos 1970, novas condições econômicas fortaleceram a pressão sobre a eficiência e a produtividade dos sistemas educativos. Avaliações internacionais aumentaram de importância dentro das políticas nacionais e ampliaram o alcance a outros países participantes. A *IEA* proporcionou dados de referência para cada país avaliar as futuras mudanças educacionais, seus instrumentos sofisticados proporcionaram métodos e procedimentos para a avaliação sistemática e eficaz dos novos enfoques educativos (LUNDGREN, 2013). Essa associação internacional, com os seus estudos (em diversas áreas, mas enfatizando a matemática, a leitura e as ciências), ocupou um lugar central no campo internacional, sobretudo no que se refere às performances escolares (CARVALHO, 2009).

Vejamos que esses apontamentos oferecem aportes para compreender o surgimento do Programa de Avaliação Internacional dos Estudantes (*PISA*). Em 1968, a *Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)* criou um *Centro específico para Investigação e Inovação Educativa (CERI)*. Esse Centro se converteu em um importante instituto político,

sendo que, em seu interior formou-se um grupo para formular um programa de avaliação que se denominava *PISA* (LUNDGREN, 2013). É interessante perceber que a “entrada em cena da OCDE, através do *PISA*, veio a dar término à centralidade da IEA [...] mas não veio, pode dizer-se, pôr fim a uma tradição”. O *PISA* dá continuidade à opção pela medição empírica e direta das aprendizagens como o meio para a avaliação da eficácia dos sistemas educativos (CARVALHO, 2009, p. 1013). Para, além disso, possui uma novidade, o projeto de comparação seguindo um modelo analítico comprometido com a construção de indicadores para decisões políticas (CARVALHO, 2009).

De acordo com relatório do INEP (2000), o programa de educação da OCDE vem trabalhando para melhorar os indicadores internacionais de desempenho educacional. Para tanto, “a OCDE decidiu investir diretamente na melhoria das medidas de resultados, organizando pesquisas internacionalmente comparáveis, enfocando especialmente medidas de habilidades e competências necessárias à vida moderna. O *PISA* insere-se dentro deste propósito” (INEP, 2001, p. 8). Vale ressaltar que a avaliação comparada não é novidade no âmbito do trabalho da OCDE. “O próprio *PISA* emerge no contexto do projeto *International Indicators of Educational Systems (INES)* que a agência desenvolve desde meados da década de 1980” (CARVALHO, 2009, p. 1015). O que se sublinha é que com o *PISA*, a Organização pode gerar seus próprios dados, se tornando independente de dados já obtidos por sistemas nacionais (CARVALHO, 2009).

Nesse sentido, enfatizamos que o *PISA* é um sistema que tem como principal objetivo fornecer, a cada três anos, dados sobre o desenvolvimento da educação, através de uma avaliação comparada, aplicada aos estudantes com faixa de idade de 15 anos, nas áreas do conhecimento que envolve leitura, matemática e ciências. Seu primeiro ciclo se deu nos anos 2000 com a participação de 32 países, sendo que o Brasil participou como convidado, enquanto os demais países participaram como membros da OCDE (INEP, 2001).

A primeira avaliação, realizada em 2000, deu ênfase à leitura; já em 2003 o programa avaliou a matemática; em 2006 as ciências e assim sucessivamente, repetindo o mesmo ciclo a partir de 2009 (INEP, 2001). A primeira aplicação em 2000 envolveu, cerca de 265.000 alunos de 15 anos; a segunda aplicação em 2003 ampliou a participação de 32 para 41 países, envolvendo mais de 250.000 alunos (MEC, 2003); em 2006, participaram, além dos 30 países membros da OCDE, mais 27 países convidados, entre eles cinco sul-americanos: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e Uruguai. Neste ano o programa foi aplicado a aproximadamente 400 mil estudantes, num universo de cerca de 20 milhões de estudantes de 57 países que, em conjunto, representam quase 90% da economia mundial (INEP, 2008). Em 2009, o programa iniciou um novo ciclo com ênfase novamente sobre o domínio da leitura, de modo que os resultados das avaliações tem por objetivo a comparação com os dados obtidos nas avaliações do mesmo domínio realizadas em 2000. Neste ano o programa foi aplicado para mais de 60 países de todos os continentes com perspectiva de que, em 2012, mais de 65 países participem do programa (INEP, 2012).

Após trazer brevemente algumas informações acerca do surgimento do *PISA* e sua expressiva expansão ao longo dos anos de sua aplicabilidade, retornamos ao destaque epigrafoado nesta analítica, onde a *Organização Internacional para Cooperação e Desenvolvimento Econômi-*

co (OCDE), infere ser o *Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA)* único por desenvolver testes, não diretamente ligados ao currículo escolar, mas que avaliam em que medida os alunos podem aplicar seus conhecimentos em situações da vida real e serem munidos para participarem plenamente na sociedade (OCDE, 2014). Mesmo reconhecendo ser difícil perceber a lógica política e econômica existe neste programa, haja vista ter um discurso que enfoca os estudantes como aprendizes da vida e como cidadãos participantes da sociedade, precisamos reiterar o enfoque subjacente à lógica que mede o potencial da competitividade internacional em uma economia baseada no conhecimento (MORGAN, 2013).

Enquanto o programa se mostra como “único”, expandindo cada vez mais sua abrangência e desenvolvendo testes que não são vinculados propriamente ao currículo, uma sobreposição da base de conhecimentos existente em cada país de forma particular, vai ocorrendo nos bastidores, traçando características universais às competências medidas pelo programa (SCOTT, 2013). Neste sentido, para além do que sugere o título desta seção, o *PISA* não se mostra simplesmente como um instrumento de aferição da qualidade da Educação nos países em que é aplicado, ele é, desde sua origem, uma disputa de interesses políticos e econômicos a agir inteligentemente nos sistemas nacionais de educação. Frente as problematizações desenvolvidas, continuaremos trazendo elementos para compormos um diagnóstico acerca deste programa a partir de entendimentos que envolvem a qualidade educacional e, em particular, a compreensão dessa qualidade adotada e sinalizada pelo programa.

QUALIDADE EDUCACIONAL OU QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: COMO MENSURÁ-LA?

Na busca de perceber o que o *PISA* define ser qualidade educacional e em que o programa se pauta para aferi-la sugerimos nos mobilizarmos anteriormente para algumas incursões acerca da realidade educacional brasileira. Sublinhamos que até a década de 1980 a maior preocupação, referente à Educação em âmbito geral, estava voltada ao acesso à escolarização. Havendo, então, uma secundarização acerca da discussão sobre as condições de qualidade do ensino que estava sendo ofertado (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005). Os dados levantados demonstram que em 1940 a taxa de analfabetismo no Brasil era de 56,17% e em 1970 a taxa estava em 33,01% de analfabetos, com intensivas campanhas de superação do analfabetismo (BEISEGEL, 1995; FRANCO, ALVES, BONAMINO, 2007).

Uma vez garantido o acesso à escolarização a preocupação pela garantia da qualidade do ensino ofertado começa a alavancar com maior intensidade. Mas, o que significa qualidade da educação ou o que pode ser considerado uma educação de qualidade? Buscando a conceituação léxica do termo qualidade, percebe-se o dimensionamento deste, uma vez que ele representa “propriedade, atributo ou condição das coisas ou das pessoas que as distingue das outras e lhes determina a natureza. Superioridade, excelência de algo. Dote, virtude. Condição social, civil, jurídica, etc” (AURÉLIO, 1993, p. 453).

Perpassando para o dimensionamento legal, conforme preconiza Cury (2010), desde 1934 nos ordenamentos jurídicos, principalmente nas Constituições Federais, já se falava em

qualidade, embora não estivesse de uma forma explícita. Em 1988 a promulgação da Constituição Federal trouxe em seu texto dois artigos que referenciam, especificamente, sobre a qualidade, muito embora no decorrer do regulamento o termo possa ser encontrado várias vezes de forma implícita.

Art. 206: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VII- garantia de padrão de qualidade [...] Art.214: A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de 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 de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: [...] III- melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1988).

A Emenda Constitucional n.º 53/2006, que cria o FUNDEB e a Emenda Constitucional n.º 14/1996 também assinalam em seus textos “padrão de qualidade de ensino nacionalmente definido”. Ainda, a Lei n.º 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação, pontua em vários momentos o termo qualidade (padrão de qualidade, avaliação de qualidade, melhoria de qualidade, ensino de qualidade) além de torná-la um princípio sem seu art.3º, inciso IX, “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios [...] garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1996).

Contudo, se percebe que a definição do que seja qualidade não está clara e, nessa falta de definição, elucida-se que não há dúvidas quanto ao que significa a não qualidade da educação: falta de vagas nas escolas, ausências de estruturas desejáveis (bibliotecas, laboratórios, salas de estudos), ausência de uma política efetiva de remuneração docente, repetências, entre outros fatores que refletem a insatisfação da sociedade civil sobre a política educacional. Ou seja, a mensuração da qualidade da educação se volta basicamente para três parâmetros principais: o acesso à escola, o número de estudantes que passam de uma série a outra e os testes estandarizados. Na perspectiva da qualidade medida pelo acesso à escola o fator histórico denota para o privilégio que algumas camadas da população brasileira tinham ao frequentar as instituições educacionais. Assim, a definição de qualidade estava posta pela possibilidade ou impossibilidade de acesso (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2005).

Uma vez mensurada pelo número de acesso, o Estado primou pelo aumento de número de vagas existentes nas escolas. Assim, o número de matrículas aumentou consideravelmente, porém, ainda não havia sido dada a ênfase necessária para a mensuração da qualidade do ensino ofertado. Com isso, passou-se a medir a qualidade pela permanência e evolução do aluno no interior da escola. O cálculo era efetuado considerando o número de alunos que ingressavam em comparação ao número que terminavam o ciclo total. Porém, segundo Oliveira e Araújo (2005) ao final da década de 1980, em média 48% dos alunos que ingressavam na 1ª série reprovavam, o que demonstrava a baixa qualidade educacional brasileira.

Assim, torna-se perceptível o “conceito camaleônico” (ESTEVÃO, 2013) que a qualidade educacional transcorreu com o passar do tempo, envolvendo diferentes sentidos e tomando diferentes ações. Não obstante, o Estado passa a adotar a mensuração da qualidade da edu-

cação através de testes estandardizados, muito em voga em outros países, como os Estados Unidos que já estavam medindo a sua educação através do processo cognitivo de seus alunos. Assim, em meados de 1990 o Brasil inicia com maior intensidade a avaliação de seu processo educacional a partir do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica¹ (SAEB), do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica² (IDEB) e do Exame Nacional do Ensino Médio³ (ENEM).

Concomitante a esse processo, o Brasil adotou o sistema de avaliação, de parâmetros internacionais, denominado *Programme for International Assessment (PISA)*. A inserção deste programa torna-se necessária para o contexto globalizador do momento, com a finalidade de competir e somar investimentos perante a comunidade mundial. Assim, urge desvelar como este programa vem sendo aplicado no contexto brasileiro em que pese as diferenças culturais, políticas, sociais e econômicas entre países que compõe a aplicabilidade deste sistema de aferição.

Elucidando a economia atual baseada no conhecimento, percebe-se a importância que o tema qualidade vem ganhando no campo das políticas educativas, respaldando e regulando os instrumentos e atores a fim de legitimar decisões. Neste contexto, ressalta-se que os testes em larga escala estão cada vez mais em voga para aferir a qualidade da educação. Assim, o *PISA*, como instrumento que possibilita diagnosticar o contexto da qualidade da educação brasileira, pode ser abordado como uma sistema de regulação, uma política pública (Estado em ação) e um programa adotado em virtude de influências internacionais, como garantia de investimentos e poder entre os países.

Como outros mecanismos de avaliação em larga escala, o *PISA* define a qualidade da educação através de dados estatísticos, com definição de metas mínimas de padrões a serem considerados. Os dados são comparativos entre sistemas educacionais de países diferentes, escalonado os resultados obtidos. Para a *OCDE* a qualidade dos sistemas educacionais pode ser medida através de uma combinação de fatores, aglutinados no Programa *PISA*.

O *PISA* é desenhado a partir de um modelo dinâmico de aprendizagem, no qual novos conhecimentos e habilidades devem ser continuamente adquiridos para uma adaptação bem sucedida em um mundo em constante transformação. Para serem aprendizes efetivos por toda a vida, os jovens precisam de uma base sólida em domínios-chave, e devem ser capazes de organizar e gerir seu aprendizado, o que requer consciência da própria capacidade de raciocínio e de estratégias e métodos de aprendizado (INEP, 2014).

Assim, verifica-se que o programa baseia-se nas habilidades e conhecimentos que devem ser percebidos ao longo da vida, em um contexto de constantes transformações. Estas análises podem ser visualizadas através das Matrizes de Avaliação das áreas de conhecimentos propostos pelo programa (INEP, 2014), em que se observam as competências mínimas que o estudante na faixa de idade avaliável deverá desenvolver ao longo de sua trajetória.

Como sistema de regulação, o *PISA* possui a finalidade de coordenar processos, atores e instituições para que atinjam os objetivos e metas previamente estabelecidos (COSTA; AFONSO, 2009), influenciados principalmente por meio da “credibilidade, maleabilidade, relevância simbólica e pertinência” (COSTA; AFONSO, 2009, p.1043) que lhe conferem força e poder no contexto social e político entre os diversos países participantes. No aporte de política pública,

Estado em ação, o *PISA* ganha respaldo entrando na agenda de políticas governamentais com a finalidade de tornar o processo legítimo e eficaz, podendo inclusive, avaliar e responsabilizar atores pela sua atuação.

Objetivando avaliar as habilidade e competências necessárias para utilizá-las diariamente, o *PISA*, levanta um problema relacionado com a diversidade cultural, geográfica, histórica e social do contexto brasileiro. Desde a sua primeira aferição, em 2000, o Brasil vem participando do *PISA* como país convidado da *OCDE*. Identifica-se pouca melhora nos resultados obtidos pela educação brasileira ao longo da aplicabilidade do teste. Após esta abordagem enfatizaremos a aplicabilidade do programa no contexto brasileiro, efetuando um levantamento de dados tabulados no decorrer de sua aplicação bem como os resultados aferidos.

APLICABILIDADE DO PISA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Tendo presente a objetividade em que se pauta o *PISA*, produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico, salientamos que esta forma de avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea. De modo que, o *PISA*, vem ganhando respaldo e poder entre os países que buscam investimentos, competição e prosperidade, isso motivado pela possibilidade deste instrumento avaliar, de modo comparativo, a qualidade de aprendizagens de diferentes sistemas educacionais.

Propondo transcender e tomar um olhar crítico sobre o programa, tomamos como possibilidade de estudo a verificação da aplicabilidade deste instrumento no sistema educacional brasileiro, partindo do viés da generalização de um conceito e de um patamar de qualidade educacional em países com divergências sociais, políticas, econômicas e culturais. Apresentaremos, então, alguns dados que revelam o contingente de alunos da educação básica brasileira participante no *PISA* desde os anos 2000 até a última avaliação realizada em 2012. Seguido das médias atingidas em cada ano, especificamente em leitura, matemática e ciências, sendo que posterior a esses dados realizaremos o comparativo com a média que deveria ser atingida, de acordo com o estipulado pelo programa de avaliação.

Quadro 1: Comparativo contendo o resultado do Brasil no PISA

	PISA 2000	PISA 2003	PISA 2006	PISA 2009	PISA 2012
N.º de alunos participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	18.589
Leitura	396	403	393	412	410
Matemática	334	356	370	386	391
Ciências	375	390	390	405	405

Fonte: Adaptado do INEP (2012)

Dados da última tabulação realizada em 2012 trazem a média da *OCDE* para leitura em 496, obtendo o Brasil a pontuação de 410; para matemática a média foi de 494, aferindo o

contexto brasileiro o total de 391 pontos e para ciências a média da *OCDE* foi de 501 pontos, mensurando o Brasil o total de 405 pontos (INEP, 2012). Estes dados demonstram que, de acordo com as políticas de aferições da qualidade mensuradas pela *OCDE*, a qualidade da educação brasileira não chega a média mínima estabelecida. Vejamos as posições atingidas pelo Brasil nas avaliações realizadas.

Quadro 2: Rankings do Brasil no PISA

Brasil	Leitura	Matemática	Ciências	Total de países participantes
2012	55° posição	58° posição	59° posição	65 países
2009	49° posição	53° posição	49° posição	61 países
2006			52° posição	57 países
2003		40° posição		41 países
2000	32° posição			32 países

Fonte: Adaptado da OCDE (2014)

O quadro 2 possibilita a percepção do ciclo de avaliações realizadas pelo PISA, compreendendo que, de 2000 a 2006, dadas as primeiras aferições, temos somente dados das competências aferidas, mas, a partir de 2009 os dados passam a ser comparados com a aplicabilidade dos anos anteriores. Percebe-se a dimensão ampliada de países que passam a fazer parte deste modo de aferição e, no caso brasileiro, os dados revelam um baixo rendimento atingido pelos estudantes ocupando as últimas posições em todos os anos em que foi realizada sua aplicabilidade. A partir dos elementos respaldados nesta análise passamos a realizar algumas considerações finais juntamente com algumas indagações que emergem acerca da temática que vem sendo discutida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sumarizando as problematizações desenvolvidas no decorrer deste estudo, reiteramos a brevidade em que se pautam as discussões desta análise, uma vez que, o *PISA* enquanto instrumento de aferição de qualidade educacional, possui na contemporaneidade tamanha abrangência e proporção. Outrossim, respaldamos a importância investigativa desta temática no âmbito das políticas educacionais, pois, como buscamos pontuar, esse programa não age apenas como instrumento de aferição de qualidade mas, sobremaneira, age politicamente e economicamente sobre os países por ele aferidos. Deste modo, ao longo desse estudo, buscamos compreender as tramas nas quais se pauta esse instrumento de aferição de qualidade educacional dando atenção às suas raízes, ao seu surgimento e expansão; tentamos perceber a perspectiva de qualidade definida e aferida pelo programa e ainda enfatizamos, rapidamente, alguns índices obtidos no contexto brasileiro.

Após tais delineamentos, derradeiramente enfatizamos “o caráter radicalmente econômico que a avaliação assume nas sociedades neoliberais” (VEIGA-NETO, 2012, p. 12). A novidade

de que surge é que a avaliação tem se pautado numa “tecnologia de inspiração econômica que não apenas classifica, segrega, posiciona, hierarquiza, mas que também ensina, promove e naturaliza a classificação, a segregação, o posicionamento e a hierarquização sociais” (VEIGA-NETO, 2012, p. 12). Compreendendo isso, começamos a compreender também os motivos pelos quais o *PISA* se pauta em competências, habilidades, aprendizado ao longo da vida, efetividade, para mensurar a qualidade educacional.

Na caracterização do formato de indicadores de qualidade, como é o caso do *PISA*, os testes que são efetuados nas escolas com vistas à mensuração de resultado não são adaptados às realidades de cada contexto. Alguns questionamentos surgem demonstrando o quanto ainda o tema qualidade deve ser discutido e ponderado pelas políticas públicas educacionais. Tornar o termo generalizado e adotar mecanismos de aferição que não contemplem realidade específicas pode mensurar resultados duvidosos desvelando uma qualidade da educação desconexa do contexto de nosso país.

Assim, como demonstraram os resultados comparados do *PISA*-Brasil e que foram compilados no Quadro 2 deste estudo, os resultados evidenciados e mensurados dos estudantes brasileiros vêm piorando, o que tem sinalizando que os dados traçados pela educação brasileira ainda não podem ser considerados de qualidade se comparados o que os demais países. Neste sentido, “os delírios avaliatórios” se mostram pelo “crédito acrítico” que não raras vezes se deposita em resultados estatísticos (VEIGA-NETO, 2012, p. 15). Com isso, não temos o intuito de coadunar com a ideia de que a educação básica brasileira não tenha defasagens, melhorias para serem apreendidas, muito pelo contrário, sabendo de seus ínterims e dilemas, atentamos para o fato de que as perspectivas de rankings, competitividade, comparativos salientados por programas internacionais tem distanciado nações a pensarem a educação a partir de um projeto de sociedade (BARROSO, 2005). O desafio tem se intensificado no sentido de projetar e planejar a educação a partir de elementos como: universalidade de acesso, igualdade de oportunidades, continuidade de recursos, sabedoria para educar, retidão para integrar crianças e jovens à vida social, sobretudo, no que tange a justiça (BARROSO, 2005).

Notas:

¹ O SAEB foi desenvolvido para efetuar avaliação, bianualmente, para estudantes matriculados de 4^a e 8^a séries do ensino fundamental e 3^o ano do ensino médio, nas disciplinas de matemática e língua portuguesa das escolas públicas e privadas.

² O IDEB combina informações obtidas através do resultado de desempenho aplicados na Prova Brasil com informações do Censo Escolar.

³ O ENEM possui o objetivo de avaliar o desenvolvimento do aluno ao final da educação básica.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 144-155, maio/ago. 2013.

BALL, Stephen. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**. 35(2): 37-55, maio/agos, 2010.

- BARROSO, João. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 44/2004 e pelas Emendas de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004. 438p.
- BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts.7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art.60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF.
- BRASIL, Constituição (1988). **Emenda Constitucional n.º 14 de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts.34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art.60 do Ato das Disposições Constitucionais e Transitórias. Brasília, DF.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Poder Executivo, Brasília: DF.
- BEISEGEL, Celso. Educação e Sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, Boris (Org.). **História geral da civilização brasileira**. Tomo III, v.4, Rio: Bertrand do Brasil, 1995, p.383-416.
- CARVALHO, Luís Miguel. Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do pisa como instrumento de regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1009-1036, set./dez. 2009.
- COSTA, Estela; AFONSO, Natércio. Os instrumentos de regulação baseados no conhecimento: o caso do Programme for International Student Assessment (PISA). **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.30, n.109, p.1037-1055, set./dez.2009.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Qualidade em Educação. **Nuances**: estudos sobre educação, v.17, n.18, p.15-31, jan./dez.2010.
- ESTEVÃO, Carlos Vilar. A qualidade da educação: suas implicações na política e na gestão pedagógica. **RBPAE**, v.29, n.1, p.15-26, jan./abr.2013.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alícia. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação e Sociedade**, v.28, n.100, p.989-1014, 2007.
- INEP. Pisa 2000 – Relatório Nacional. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: O Instituto, dezembro de 2001. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33683964.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2014.
- INEP. Resultados nacionais – Pisa 2006: Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: O Instituto, 2008.

INEP. Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa): resultados nacionais – Pisa 2009. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: O Instituto, 2012.

INEP. Matriz de Avaliação de Matemática – Pisa 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2013/matriz_avaliacao_matematica.pdf. Acesso em: 09 jul. 2014.

INEP. Marcos referenciais. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-marcos_referenciais. Acesso em: 10 jul. 2014.

LIMA, Licínio C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na sociedade da aprendizagem**. São Paulo, Cortez, 2012.

LYOTARD, Jean François. **A condição pós-moderna**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 131 p, 2011.

LUNDGREN, Ulf P. PISA como instrumento político: la historia detrás de la creación del programa pisa. Tradução de Fidel Grande. **Revista de Currículum y Formación del profesorado**. Vol. 17, nº 2, mayo-agos, 2013. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev172ART1.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2014.

MEC. Resultado do estudo internacional – PISA 2003 (Primeiro relatório nacional). Brasília, 2003. Disponível em: http://www.oei.es/quipu/portugal/resultados_pisa2003.pdf. Acesso em: 28 maio 2014.

MORGAN, Clara. Construyendo el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes de la OCDE (PISA). Traducción de Fidel Grande. **Revista de Currículum y Formación del profesorado**. Vol. 17, nº 2, mayo-agos, 2013. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev172ART1.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2014.

OCDE. Programme for International Student Assessment (PISA). Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>. Acesso em: 29 jun 2014.

OCDE. Programme for International Student Assessment (PISA) – Results from PISA 2012 Brazil. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2013/country_note_brazil_pisa_2012.pdf. Acesso em: 26 jun. 2014.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**: nº 28, jan./fev./mar./abr. 2005.

SCOTT, David. PISA, comparaciones internacionales, paradojas epistémicas. Traducción de Mirreia Moll Garriga. **Revista de Currículum y Formación del profesorado**. Vol. 17, nº 2, mayo-agos, 2013. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev172ART1.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo: um desvio à direita ou delírios avaliatórios. **X Colóquio sobre Questões Curriculares e VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo**. UFMG, Belo Horizonte, MG, Setembro de 2012.