R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

INTERFACES ENTRE O PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

INTERFACES BETWEEN THE PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT AND THE BASIC EDUCATION CURRICULUM IN BRAZIL

INTERFACES ENTRE EL PROGRAMA INTERNACIONAL DE EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES Y EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN BÁSICA EN BRASIL

Nemone Sousa Pessoa[1]
Karla Raphaella Costa Pereira[2]
Lia Machado Fiuza Fialho[3]
Eloisa Maia Vidal[4]

Resumo
O artigo tem como objetivo identificar as interfaces entre o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e a organização curricular da Educação Básica no Brasil. De natureza qualitativa, caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica realizada por meio de análise documental, com uso do acervo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do Ministério da Educação (MEC), além de artigos científicos disponíveis no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As análises mostram que a nova organização curricular proposta para a Educação Básica no país é influenciada por mudanças em decorrência da participação brasileira no PISA. Observa-se também convergências entre a proposta internacional e a padronização do currículo da Educação Básica como mecanismo para atingir bons resultados educacionais pelos estudantes, sendo a implementação da Base Nacional Comum Curricular

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora da rede pública estadual de ensino do Piauí. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-1387-1206. Lattes: http://lattes.cnpq.br/2409083568318931. E-mail: nemoneli@msn.com
[2] Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora Adjunta da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA). Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7507-4627. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6592056073051492. E-mail: karla.costa@ufersa.edu.br
[3] Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE) e do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará (MPPP/UECE). Orcid: http://orcid.org/0000-0003-0393-9892. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4614894191113114. E-mail: lia_fialho@yahoo.com.br
[4] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Associada do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Orcid: https://orcid.org/0000-0003-0535-7394. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4257594561432768. E-mail: eloisamvidal@yahoo.com.br

CC BY

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

(BNCC), em 2018, uma das evidências desse esforço e que possui marcas do modelo de governança transnacional e seu projeto de internacionalização das políticas curriculares para a Educação Básica.
Palavras-chave: Currículo escolar; OCDE; Internacionalização.

Abstract
The article aims to identify the interfaces between Programme for International Student Assessment (PISA) and the curricular organization of the basic education in Brazil. The article is qualitative in nature, and also characterized as bibliographic research carried out with the use of the collection of the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) and from the Ministry of Education (MEC), in addition to scientific articles available found at Higher Education Personnel Improvement Coordination (CAPES) journal portal. The analyzes shows that the new curricular organization proposed for basic education in the country has passed though changes due to the Brazilian participation in PISA. There are also convergences between the international proposal and the standardization of the basic education curriculum as a mechanism to achieve good educational results by students, considering the implementation of Common National Curriculum Base (BNCC) from 2018 one of the evidences of this effort is that It has marks of the transnational governance model and the internationalization of basic education.
Keywords: Internationalization; OECD; School curriculum.

Resumen
El artículo tiene como objetivo identificar las interfaces entre el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) y la organización curricular de la Educación Básica en Brasil. De naturaleza cualitativa, se caracteriza como una investigación bibliográfica realizada por medio de análisis documental, con uso del acervo de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y del Ministerio de Educación (MEC), además de artículos científicos disponibles en el portal de revistas de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES). Los análisis muestran que la nueva organización curricular propuesta para la Educación Básica en el país está influenciada por cambios en el transcurso de la participación brasileña en PISA. Se observa también convergencias entre la propuesta internacional y la estandarización del currículo de la Educación Básica como mecanismo para alcanzar buenos resultados educacionales por los estudiantes, siendo la implementación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) en 2018, una de las evidencias de ese esfuerzo y que posee marcas del modelo de gobernanza transnacional y su proyecto de internacionalización de las políticas curriculares para la Educación Básica.
Palabras clave: Currículo escolar; Internacionalización; OCDE.

Introdução

Os primórdios da avaliação em larga escala remontam às décadas de 1960 e 1970 nos Estados Unidos, onde emergem os debates relacionados ao desenvolvimento de avaliações de programas educacionais resultantes do investimento público. No governo de John F. Kennedy[5] surgiram os primeiros modelos de avaliação em larga escala, que se espalham pela Europa (Neto, 2013), e chegam ao Brasil entre os anos de 1980 e 1990, juntamente com as reformas do Estado, de viés neoliberal, que se fundamenta num modelo gerencialista da administração pública e instaura um Estado-avaliador, que descentraliza as políticas públicas e assume a centralidade da avaliação (Hipólyto & Jorge, 2020).

[5] John Fitzgerald Kennedy (1917-1963) foi Presidente dos Estados Unidos da América (USA) entre os anos de 1961 a 1963, quando faleceu por assassinato.

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

Entre as iniciativas internacionais de avaliações em larga escala, destaca-se o *Programme for International Student Assessment* (PISA), traduzido para o português como Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Criado em 2000, o PISA consiste em uma avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países-membro da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e desde o seu início contou com a participação de países parceiros, mediante adesão ao exame. O programa é desenvolvido e coordenado pela OCDE, e cada país participante possui uma coordenação nacional. O objetivo do PISA é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria da educação básica.

O alcance dessa avaliação tem levado a discussões entre os estudiosos da educação, seja pelos critérios que a OCDE utiliza para promover a comparabilidade dos resultados educacionais obtidos pelos países participantes, sem considerar as especificidades dos respectivos sistemas educacionais ou pelas consequências que o PISA produz ao modelar mecanismos de avaliação, fomentar o uso de competências para orientar e reconfigurar currículos escolares, atuação docente, formação de professores e alunos, entre outros (Neto, 2007; Perez & Passone, 2007; Hypolito, Vieira & Pizzi, 2009)

Segundo a OCDE (2000), o PISA não tem como objetivo desenvolver testes diretamente atrelados ao currículo escolar. No entanto, produz um campo de influência abrangente sobre os sistemas educacionais e as políticas governamentais relacionadas à avaliação em larga escala e aos currículos dos países participantes do programa. Nesse âmbito, vale destacar que, desde a primeira avaliação, no ano 2000, o programa tem aumentado o número de países a cada edição e, na última, em 2018, oitenta países participaram da avaliação.

Nesse contexto, propõe-se o seguinte problema: Como as pesquisas brasileiras têm compreendido as relações entre o PISA e a organização curricular da educação básica no Brasil? Assim, o estudo tem como objetivo identificar, a partir de uma análise bibliográfica, aspectos que possam indicar a inserção de elementos da proposta internacional no sistema educacional brasileiro. Para tanto, recorreu-se a uma revisão de literatura alicerçada em documentos oficiais relacionados ao PISA, bem como outros estudos que concentrem informações acerca do currículo escolar vigente na educação básica no Brasil.

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

A relevância do presente estudo, ao contextualizar a questão a partir das propostas neoliberais dos organismos internacionais, resguarda-se nos desdobramentos que podem ser sentidos, para além do currículo, nas formações docentes e dos estudantes junto aos seus respectivos sistemas de ensino.

O artigo está estruturado em duas seções e duas subseções, além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção delineia a metodologia utilizada para a consecução do estudo; a segunda seção apresenta o contexto no qual surge o PISA e suas duas subseções tematizam algumas concepções que regem a avaliação do PISA, ao esboçar as influências desses pressupostos para o contexto educacional, especialmente no que tange à padronização curricular nos sistemas de ensino, descaracterização da função social da escola e da identidade do professor, além das repercussões causadas para a formação e a atuação dos docentes. As considerações finais apontam algumas constatações assim como eventuais limitações do estudo.

Metodologia

O estudo possui abordagem qualitativa, visto que busca relacionar questões específicas do PISA com o currículo da Educação Básica no Brasil, o que implica numa análise dos processos e fenômenos que não estão reduzidos à operacionalização de dados quantitativos (Minayo, Deslandes, Neto & Gomes, 2002). Caracteriza-se como uma pesquisa do tipo bibliográfico-documental, pois utiliza como fonte tanto os documentos institucionais como artigos científicos.

A pesquisa realizada a partir de documentos, segundo Junior, Oliveira, Santos e Schnekenberg (2021, p. 42), "[...] é aquela em que os dados logrados são absolutamente provenientes de documentos, com o propósito de obter informações neles contidos, a fim de compreender um fenômeno". Consoante a ideia dos autores, buscou-se informações acerca da concepção da avaliação do PISA e da política coordenada pela OCDE em documentos oficiais, como os relatórios trienais disponibilizados pela entidade. Além deles, também foram consultados documentos do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Avaliação e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), relacionados às matrizes de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e ao documento curricular

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com vistas a verificar as eventuais convergências com a proposta internacional.

Para Oliveira (2007, p. 69), existe uma distinção entre a pesquisa bibliográfica e a documental. Segundo a autora, a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, artigos científicos, periódicos, enciclopédias, ensaios, entre outros, cuja finalidade é o contato direto do pesquisador com documentos científicos que tratem do tema. A pesquisa documental, por sua vez, "caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação". Apesar de possuírem suas especificidades, essas pesquisas podem ser utilizadas paralelamente, uma vez que ampliam o rol das fontes e possibilitam uma análise mais qualificada.

Para a pesquisa bibliográfica foram utilizados artigos científicos relacionados à temática, com acesso aberto, e disponíveis no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cuja consulta e seleção foram realizadas em 10 de novembro de 2021 por meio do campo de busca avançada, utilizando como primeiro descritor no título a palavra "PISA" (entre aspas) e o operador *booleano* "AND" juntamente com o descritor "currículo". A pesquisa resultou em quatro artigos, entre os quais selecionou-se dois: "O impacto do PISA na produção acadêmica brasileira: contribuições para a discussão do currículo escolar" (Dickel, 2010) e "Globalização e desafios contemporâneos para educação: análise do PISA e os rumos da educação no Brasil" (Soares et al., 2008). Os demais artigos foram descartados por não possuírem afinidade com a temática, visto que em "El currículo de la competencia científica en Peru y Portugal ante PISA 2012" (Turpo-Gebera, 2016), o *lócus* da pesquisa não é o Brasil e "La selección de contenidos para enseñar naturaleza de la ciencia y tecnología (parte 2): una revisión desde los currículos de ciencias y la competencia PISA" (Vázquez-Alonso & Manassero-Mas, 2012) faz alusão, apenas, ao currículo de ciências. Uma segunda busca foi realizada na mesma data, dessa vez mantendo, na busca avançada no título, o descritor "PISA", o operador *booleano* "AND" e, em qualquer lugar, o descritor "Base Nacional Comum Curricular", e foi identificado um artigo intitulado "OCDE, PISA e avaliação em larga escala no Brasil" (Hypólito & Jorge, 2020), que também foi incluído no *corpus* teórico.

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

Além dos três artigos mencionados, destaca-se ainda a utilização do artigo de Libâneo (2016), intitulado "Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar", que versa sobre a descaracterização da escola e do conhecimento escolar a partir das políticas educacionais transnacionais voltadas para a escola e orientações curriculares. Esse artigo, ainda que não tenha aparecido nas buscas, foi incluído pela relevância que confere à discussão acerca do currículo.

As análises feitas a partir dos documentos e artigos científicos mencionados permitiram fomentar as reflexões sobre algumas concepções acerca da internacionalização do currículo da educação básica, tendo em vista a proposta dimensionada pela prova do PISA e a organização curricular brasileira para a etapa da educação básica.

O contexto no qual emerge o PISA

Sobre as avaliações em larga escala, alguns argumentos são recorrentes, sendo que o primeiro deles diz respeito à validade dessas avaliações, já que se constituem uma ferramenta potencial para melhorar os sistemas educacionais. Para Gatti (2007, p. 7),

> Toda avaliação educacional tem por objetivo fornecer elementos para novas ações/intervenções, mudanças de rumo, busca de alternativas, tomadas de decisão, ou para reafirmar caminhos tomados. [...] Quando um processo de avaliação não tem nenhuma consequência, ele perde todo o sentido, perde em credibilidade, perdendo-se oportunidades de mudar situações, melhorar condições etc.

Um segundo argumento destaca que as avaliações em larga escala podem representar riscos significativos em virtude do mal uso dos seus resultados. De acordo com Klein (2011), a interpretação superficial desses resultados pode conduzir os responsáveis pelas políticas educacionais à tomada de decisões com base em informações reducionistas e com pouca profundidade, a exemplo do ranqueamento produzido com tais exames. Um terceiro argumento diz respeito à consagração das avaliações internacionais no campo educacional como mecanismo para "legitimar medidas políticas, instigar pesquisas e animar debates públicos" (Carvalho, 2016, p. 671). Ainda segundo o autor, a avaliação do PISA e seus resultados constituem-se exemplo de expressiva consagração educacional, dada a recorrência com que são utilizados para "escrutinar, problematizar ou apontar soluções para o setor da educação".

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

O PISA, segundo a OCDE (2000), baseia-se em testes padronizados que cobrem três domínios: alfabetização em leitura, alfabetização matemática e alfabetização científica. Sobre a estrutura dos conteúdos exigidos, informa que cada área é avaliada não apenas em termos de domínio do currículo escolar, mas também de conhecimentos e habilidades necessárias à vida adulta. Nesse âmbito, a avaliação de competências transversais ao currículo é parte integrante do exame. Ainda, segundo a entidade, os resultados da avaliação permitem evidenciar o perfil básico de conhecimentos e habilidades entre os alunos no final da escolaridade obrigatória, bem como identificar indicadores contextuais que relacionam os resultados com as características do aluno e da escola e indicadores de tendência que mostram como os resultados mudam ao longo do tempo (OCDE, 2000).

A referida avaliação tem incorporado progressivamente, países com menores níveis de desenvolvimento social e econômico, o que tem motivado discussões férteis sobre os impactos do PISA nas políticas educativas, nos currículos, nos processos de ensino e na capacidade de medição em países distintos.

O PISA, na sua primeira edição em 2000, envolveu mais de 200 mil alunos de 32 países, incluindo o Brasil e, desde então, tem investido em tecnologia e em recursos para garantir a validação de seus testes comparativos. Segundo o Ministério da Educação brasileiro,

> Fazer parte do programa com países cujos sistemas educacionais são os mais avançados do mundo permitiu aos técnicos brasileiros o convívio com os maiores especialistas em avaliação educacional. Essa convivência representou um salto de qualidade na concepção e na realização de instrumentos das avaliações educacionais nacionais, principalmente porque consolidou os avanços já projetados no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)[6].

A metodologia da referida avaliação vem exercendo influências distintas sobre os países participantes, como é o caso do Brasil que integra aspectos dela à dinâmica dos testes padronizados na avaliação da educação básica, com o SAEB, de âmbito nacional e que se amplia com os estados subnacionais, ao criar seus próprios sistemas de avaliação, seguindo os mesmos padrões. Nessa perspectiva, “a regularidade e ampliação dos exames nacionais de

[6] Recuperado de: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/historico

CC BY

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

avaliação, assim como mecanismos de avaliação institucional e gestão escolar baseados em arranjos locais e com mecanismos de participação da comunidade" (Hipolyto & Jorge, 2020, p. 14) são fatores que promovem uma nova regulação educacional. Essa regulação é também fundamentada na centralização do processo de avaliação, corroborada pelo surgimento e ampliação de testes padronizados, de modo que a autonomia da escola seja problematizada, já que passa a ser monitorada de uma nova maneira. Essa centralização no processo provocou transformações significativas na função social da escola, bem como na identidade dos professores e na formação de estudantes.

O PISA tem grande potencial indutor de políticas educacionais e se estabelece na esteira das regulações supranacionais ao produzir uma avaliação em larga escala padronizada e incorporada aos anseios mercadológicos dos países desenvolvidos, com a publicização de resultados pela mídia, aumentando a competitividade entre redes escolares a partir do ranqueamento dos países participantes. Na administração do PISA, a OCDE cria um sistema global que gera, coleta, gerencia, compara e analisa dados e dessa forma traduz e estabiliza elementos em uma representação feita de números, tabelas e rankings e com isso, coordena uma infraestrutura de dados em nível global. A regulação na política educacional consiste, portanto, em extrair lições sobre "o que funciona" e "o que não funciona" na política e na prática educativa e em estabelecer-se como linguagem comum do sistema educacional global.

Para Carvalho (2016):

> [...] nos modos de intervenção da OCDE no âmbito do PISA encontram-se os traços fortes de uma regulação transnacional que opera, fundamentalmente, por meio da criação de ideias, da capacidade para conectar mundos sociais diversos na produção, na difusão e no consumo desse conhecimento, garantindo, paralelamente, a imprescindibilidade da agência que o inventou e tem a responsabilidade de geri-lo: a OCDE (Carvalho, 2016, p. 674).

Com atuação em diversas frentes, o discurso da OCDE articula o desenvolvimento econômico e tecnológico das nações a uma racionalidade instrumental que hierarquiza os processos e o conhecimento. Nesse âmbito, as intenções conjugam-se na padronização de processos governamentais que culminem com a melhoria de diversos indicadores, inclusive, os educacionais. A avaliação do PISA é uma das estratégias que compõe esse conjunto de ações,

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

porém, não há entre as prerrogativas do exame e da OCDE concepções acerca do que seriam educação e aprendizagem.

De acordo com a OCDE, existem habilidades gerais que são essenciais para os alunos adquirirem e isso acontece em todo o currículo e uma avaliação delas requer um foco transversal ao currículo. O PISA, portanto, constitui uma avaliação que não se restringe aos objetos do currículo, mas à transversalidade a partir deste. A experiência europeia com a legitimação do PISA demonstra que "[...] a área curricular é, como esperado, a mais referida e está associada às medidas de alteração de programas e modos de organização dos cursos, ao reforço de currículos centrados em competências e às alterações nos horários escolares" (Carvalho, 2016, p. 675). Porém, não são as únicas modificações, visto que outras alterações estão previstas "[...] na avaliação dos alunos; em programas de ação prioritária visando os problemas das desigualdades e da segregação; na formação inicial e continuada de professores; na gestão e avaliação das escolas; e mesmo na restruturação da rede escolar" (Carvalho, 2016, p. 675).

A priori, a influência da OCDE na definição de políticas educacionais ganha centralidade nas noções de habilidades e competências, tendo em vista que a implementação das políticas públicas na área de educação passa a ser organizada com base nos resultados das avaliações em larga escala. Essas noções levaram a modificações substanciais nos currículos escolares exercendo enorme influência na ação educativa da escola e do professor e, sobretudo, na formação do estudante. Esse aspecto, em especial, será discutido na subseção seguinte.

O PISA e a influência na organização curricular vigente

O PISA, apesar das ressalvas, ganhou nos últimos anos, consagração no campo educacional, pois tem sido utilizado para legitimar muitas políticas públicas na área, além de ser tema de inúmeros debates e pesquisas. A influência que exerce sobre os sistemas de ensino entre os países participantes é evidente, na medida em que estabelece normativas de governança para os gestores educacionais. Exemplo disso é o caso brasileiro em que o país é o único da América Latina que participou, como convidado, de todas as edições da prova desde 2000.

Ao longo da série histórica, a situação educacional brasileira no PISA, quanto ao desempenho dos alunos não melhorou de forma significativa, mantendo-se em 2018 com valores nos três domínios avaliados abaixo da média da OCDE. Esses resultados têm causado

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

relativo incomodo interno, uma vez que os investimentos em educação foram ampliados e muitas recomendações apontadas pela própria OCDE foram implementadas.

Consoante Soares et al. (2008), em relação aos investimentos, o Ministério da Educação tem implementado nos últimos anos "[...] um conjunto integrado de diretrizes políticas e pedagógicas em torno de quatro eixos: redefinição e ampliação do financiamento da educação básica, qualificação de professores, valorização dos trabalhadores da educação e democratização da gestão (p. 22). A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), substituído, posteriormente pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB) trouxeram mudanças significativas e repercussões estruturais na educação brasileira (Soares et al., 2008), no entanto, os avanços na melhoria da qualidade da aprendizagem medidos pelas avaliações em larga escala não mostraram evolução significativa.

O Plano Nacional de Educação (PNE), para o período de 2014 a 2024, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014) estabelece metas de melhoria do desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem do PISA, tomado como instrumento de referência. Segundo Freitas (2013, p. 58), atrelar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) a padrões estabelecidos pela OCDE implica "reduzir a educação a essas necessidades corporativas", depositando nelas a avaliação da qualidade da educação das nações. Ainda conforme o autor:

> A definição dos objetivos educacionais, portanto, está sendo feita de fora para dentro, por cima das especificidades culturais locais e acima de um projeto nacional para a sua juventude. Assume-se que o que é valorizado pelo Pisa é bom para todos já que é o básico. Mas, o que não está sendo dito é que a "focalização no básico" restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de "boa educação" (Freitas, 2013, p. 58-59).

A crítica evidencia o estreitamento curricular provocado quando da limitação da avaliação ao conhecimento básico, de forma a atender aos interesses das corporações e aplicados a determinadas áreas de aprendizagem, geralmente Leitura, Matemática e Ciências.

CC BY

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

Dickel (2010) alerta que, em 2007, a publicação pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação denominada "Indagações sobre o currículo: currículo e avaliação", deflagra, em âmbito nacional, um processo de debate nas escolas e nos sistemas de ensino sobre a concepção de currículo e seu processo de elaboração. Segundo a autora,

> [...] o programa Currículo em Movimento, vinculado à SEB, cujos objetivos voltam-se para, mediante identificação e análise de propostas pedagógicas e a organização curricular da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio implementadas nos sistemas estaduais e municipais e da promoção do debate sobre o currículo da educação básica, elaborar documento de proposições para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Dickel, 2010, p. 202).

Nesse sentido, as discussões suscitadas à época visavam orientar a organização curricular e, com isso, assegurar a formação comum no âmbito da educação básica no Brasil. Na concepção de Libâneo (2016, p. 40), no entanto, o que se constata é que "[...] as políticas educacionais aplicadas à escola nas últimas décadas têm sido influenciadas por orientações dos organismos internacionais, as quais produzem um impacto considerável nas concepções de escola e conhecimento escolar e na formulação de currículos". Nessa perspectiva, segundo o autor, existe atualmente no Brasil um conjunto de ações oficiais ou de organismos não estatais mobilizadas com intenção de aproximar os currículos da educação básica aos requerimentos, demandas e expectativas de internacionalização.

A publicação "Primeira Classe: como construir uma escola de qualidade para o século XXI", de Andreas Schleicher, atual secretário geral da OCDE, apresenta um compilado dos últimos vinte anos do PISA, discutindo alguns mitos relacionados à construção e melhoria de resultados dos sistemas educacionais com dados de políticas educacionais empregadas pelos países denominados "de alta performance". Entre elas, destaca-se uma proposição que aponta para a reconfiguração do currículo escolar quando afirma que nos países de melhor desempenho no exame tem havido uma "[...] mudança gradual em que os alunos eram distribuídos entre diferentes tipos de escola, com currículos que exigiam vários níveis de competências cognitivas, para um sistema em que todos os alunos vão à escola no Ensino Médio, com currículos com demandas semelhantes" (Schleicher, 2018, p. 76-77).

CC BY

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

Segundo o autor, a maior parte dos países incorporou padrões em seus currículos e, muitas vezes, em suas avaliações externas e segundo o mesmo autor, o objetivo era "[...] criar conteúdo coerente, focado e rigoroso; reduzir sobreposições no currículo ao longo dos anos letivos, reduzir a variação no modo como os currículos são aplicados em diferentes escolas e, talvez o mais importante, reduzir a desigualdade entre os grupos socioeconômicos" (Schleicher, 2018, p. 78). Contudo, para os sistemas educacionais atingirem alta performance não basta apenas remodelar currículos, é necessário que os professores testem sistematicamente o conhecimento dos estudantes por meio de reflexões complexas e de alto nível, de modo transdisciplinar, "[...] exigindo que os alunos e professores pensem e trabalhem para além das fronteiras dos conteúdos curriculares" (Schleicher, 2018, p. 78).

Segundo Libâneo (2016), a globalização tem provocado efeitos colaterais no campo educacional, tendo em vista que as temáticas comumente trabalhadas em cursos de formação continuada de professores nos últimos anos, têm sido alicerçadas em algumas orientações em relação às finalidades e às formas de funcionamento das escolas. Entre elas, destaca-se a orientação de organismos multilaterais, a exemplo do Banco Mundial e OCDE, no desenvolvimento de políticas educativas de proteção à pobreza, associadas ao currículo instrumental ou de resultados imediatistas. Na formulação de tais políticas é que se insere, em âmbito internacional, "[...] um padrão universal de políticas para a educação baseado em indicadores e metas quantificáveis como critério de governabilidade curricular, visando ao controle dos sistemas de ensino nacionais" (Libâneo, 2016, p. 44).

Notadamente no Brasil, as contribuições dos instrumentos e metodologia do PISA se incorporam estrategicamente nas avaliações em larga escala propostas pelos sistemas de ensino. A expressiva quantidade de avaliações nas redes de ensino estaduais e municipais, são evidências claras do quanto a internacionalização educacional tem peso na política destes entes federados. Alguns aspectos são identificados nessa aproximação, tais como, componentes curriculares com foco em leitura, cálculos e raciocínio lógico e ciências. O SAEB, destinado aos estudantes da educação básica, avalia os componentes de Língua Portuguesa, Matemática e nas últimas edições vêm inserindo o componente de Ciências, de forma amostral.

No que tange aos padrões curriculares brasileiros, a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para educação infantil e os ensinos fundamental e médio,

CC BY

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

pode ser uma demonstração de que a padronização do currículo instituída em países de alta performance, segundo o PISA, possui importância considerável na organização escolar e no processo educativo, na concepção brasileira. O documento mencionado procura assegurar um padrão comum de aprendizagens a todos os estudantes e tem inspiração no currículo americano, mais especificamente o *Common Core*, criado em 2010 e que corresponde a uma base nacional comum, cujo núcleo central apresenta propostas padronizadas nos domínios da leitura e matemática para estudantes dos ensinos fundamental e médio (Freitas, 2015).

No caso brasileiro, com a BNCC, a reformulação dos currículos nas redes de ensino deve seguir as orientações previstas nesse documento que tem por pressuposto a aprendizagem por meio de competências e habilidades, tal qual a proposta do PISA. O documento de referência para essa nova configuração estabelece que a BNCC tem caráter normativo e "[...] 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, 2018, p. 7). Em outro ponto, infere ainda que se trata de "Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares" (Brasil, 2018, p. 8). Na BNCC, "[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (Brasil, 2018, p. 8).

As competências são apresentadas no referido documento nas três etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e desdobram-se em habilidades que são incorporadas às respectivas áreas do conhecimento e/ou situações de aprendizagem definidas para cada etapa escolar. Desse modo, o foco no desenvolvimento de competências e habilidades tem orientado os estados e municípios brasileiros na construção de seus currículos. A padronização curricular, exposta por meio da BNCC, constitui um dos aspectos que aproxima a política educacional brasileira do contexto das políticas transnacionais na medida em que o entendimento de bons resultados em educação está associado à implementação de instrumentos, mecanismos e modelos de gestão difundidos entre os países considerados de alta performance a partir dos resultados alcançados no PISA.

CC BY

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

Apesar de reiterada a ideia de que o PISA não avalia conhecimentos escolares, nos documentos ajustados ao teste há o reconhecimento de que, para uma aprendizagem significativa para a vida, os jovens precisam adquirir uma base sólida em domínios essenciais e, além disso, devem ser capazes de organizar e gerir seu aprendizado de forma a responder às demandas atuais, circunstanciadas pelo desenvolvimento contínuo de tecnologias e novos conhecimentos de forma a ser capacitado e incorporado ao mundo do trabalho (Dickel, 2010).

A configuração adotada pela Base Nacional Comum Curricular coincide com as concepções de organização curricular explicitadas pela OCDE na composição dos mecanismos de regulação educacional inerentes à avaliação do PISA. Essa posição é analisada por Libâneo (2016, p. 47), ao afirmar que:

> [...] a aprendizagem e a escola se prestam, em primeira instância, à solução de problemas sociais e econômicos dentro dos critérios do mercado global. A satisfação de necessidades básicas de aprendizagem significa criar os insumos necessários para que o aluno alcance a aprendizagem como produto, ou seja, conhecimento e habilidades necessárias ao mercado de trabalho.

Com essas novas exigências, a função social da escola, a formulação de políticas voltadas à prática docente e ao processo de formação do estudante no contexto escolar são, de certo modo descaracterizados, para dar cumprimento às proposições que os organismos internacionais defendem para o alcance de suas metas socioeconômicas.

Interessante também notar em que medida tais composições educacionais acomodam-se na atuação e na formação docente, visto que o papel do professor nesse modelo é constantemente remodelado para ajustar-se às metas estabelecidas e, em consequência disso, perde-se em meio à multiplicidade de fatores relacionados a ensinar conteúdos e promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos estudantes.

Thiesen (2019, p. 426) afirma que

> No Brasil, as estratégias mobilizadas pelos sistemas de ensino no território do currículo escolar com vistas aos alinhamentos da formação escolar aos requerimentos e demandas da internacionalização estão relacionadas com ações que envolvem predominantemente a gestão curricular em aspectos que incluem avaliação de rendimento escolar, seleção e proposição de conteúdos de conhecimentos, arquiteturas curriculares e formação de professores.

CC BY

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

Ainda, segundo o autor, "[...] não há como operar qualquer estratégia de internacionalização no campo educacional sem que haja mobilização de ações no território curricular" (Thiesen, 2019, p. 426) e tais alterações, inevitavelmente, recaem sobre a formação docente, assunto a ser discutido a seguir.

O currículo padronizado e suas implicações na formação docente

O impacto das avaliações em larga escala, a exemplo do PISA, na formulação de políticas avaliativas no âmbito da educação nacional vão além dos testes padronizados e da reorganização curricular previstas no programa. Algumas implicações dessa política recaem significativamente na atuação docente e nas políticas de formação de professores impostas pelo sistema de ensino brasileiro.

O SAEB possui características que se assemelham às concepções difundidas com a estandardização da educação em nível global, entre elas o público e os componentes curriculares avaliados, os questionários contextuais aplicados aos atores educacionais, a metodologia de aplicação dos exames, o uso de escalas de proficiência e indicadores utilizados para a divulgação dos resultados. Além desses, inclui-se no rol do SAEB a utilização de matrizes de referência dos componentes avaliados com o objetivo de indicar às redes de ensino e suas escolas os conhecimentos mínimos exigidos ao estudante quando submetido ao exame.

Sobre a formulação dessas matrizes de referência, o INEP explica que as provas do SAEB são elaboradas a partir de matrizes de referência e que estas "[...] não englobam todo o currículo escolar e não devem ser confundidas com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas, já que o recorte da avaliação só pode ser feito com base em métricas aferíveis"[7]. Assim, as matrizes de referência podem ser entendidas como uma amostra representativa e mensurável da matriz curricular do sistema de ensino. A diferença entre as duas é que a matriz curricular é ampla e especifica as diretrizes de ensino obrigatórias aos estudantes em todos os componentes curriculares e em todas as áreas do conhecimento. Já a matriz de referência trata de um recorte do currículo composto de competências e habilidades esperadas ao estudante, ao término de cada etapa da educação básica.

[7] Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/matrizes-e-escalas

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

No contexto da prática pedagógica, no entanto, o que se observa é a utilização da matriz de referência como modelo de currículo para as redes de ensino. Esse aparente equívoco tem provocado mudanças potenciais na atuação do professor bem como na formação docente, haja vista o reducionismo curricular imposto pelas matrizes de referência. Libâneo (2016) observa que estratégias são utilizadas para o ajustamento da política educacional relacionada ao currículo que afirmam ou reforçam concepções e ideários da agenda transnacional e, além destas, especula-se a transformação social da escola e, consequentemente, de seus atores e dos métodos de ensino.

O exercício docente, na perspectiva da organização do PISA, critica os sistemas em que os professores e sua maneira de ensinar são tratados como uma competência individualizada. Segundo Schleicher (2018, p. 104), "isso, com frequência leva a uma profissão sem padrões reconhecidos", e um modelo bem-sucedido consistiria em

> [...] sair de um sistema em que cada professor escolhe sua forma de abordagem para outro, em que os professores escolhem dentre um conjunto de práticas entendidas pela profissão como efetivas [...] profissionalismo e autonomia profissional não querem dizer os professores fazerem o que acham e sentem estar correto em determinada situação, mas sim fazerem o que sabem estar correto, baseado em sua profunda compreensão da prática profissional (Schleicher, 2018, p.104).

Nessa perspectiva, a profissionalização docente está alicerçada em padrões e abordagens curriculares definidos pelo sistema de ensino, o que vem a indicar uma qualificação *standard* para a profissão docente.

A publicação "Professores do Brasil: novos cenários na formação docente" de Gatti, Barreto, André e Almeida (2019) faz referência ao cenário atual da formação inicial e continuada dos professores brasileiros. Nela, é possível verificar discussões acerca das implicações dessa mobilização atual no campo da educação para a reorganização curricular nas redes de ensino e na formação docente. Segundo as autoras, existem algumas implicações na educação provocadas pelo contexto atual da formação docente, especialmente a relacionada

> [...] ao reducionismo à dimensão técnica, especialmente no campo do currículo, da didática e da formação de professores. Existe uma ênfase nas questões de organização em que a ação pedagógica se reduz aos momentos de execução e avaliação do processo pedagógico, desconsiderando especialmente o contexto político, econômico e social da prática educativa.

CC BY

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

> Defende-se uma educação neutra e desinteressada, que se preocupe apenas com questões de ordem científica e com a melhor maneira de transmitir conhecimentos considerados inquestionáveis (Gatti et al., 2019, p. 181).

Nessa perspectiva, a formação docente não proporciona reflexões substanciais sobre a educação e seu verdadeiro papel, e reforça a ideia de seguir modelos instrumentalizados a partir de programas modelados para uma gestão por resultados. Com isso, "[...] quando a docência fica reduzida à dimensão técnica, cabe ao professor um papel de implementador de métodos e técnicas para alcançar resultados, deixando de fazer parte da sua atividade profissional o questionamento das intencionalidades do ensino" (Gatti et al., 2019, p. 181).

Com base nos discursos analisados, a visão crítica relativa à formação dos professores fundamenta-se no distanciamento das concepções científicas e na aproximação das visões práticas, instituídas a partir de uma lógica fabril que objetiva atingir metas e indicadores interpostos nas avaliações em larga escala. Schleicher (2018, p. 87), reforça essa estratégia ao concluir que

> Atrair, desenvolver e manter os melhores professores é o maior desafio que os sistemas educacionais enfrentam. Para enfrentar esse desafio, os governos podem se espelhar nas empresas e entender como elas formam suas equipes. As empresas sabem que precisam prestar atenção ao modo como recrutam e selecionam seus funcionários; o tipo de educação básica que as pessoas que recrutam têm antes de se apresentar para o emprego, como funcionar como novos mentores dos novos recrutados e introduzi-los no trabalho; que tipo de formação continuada seus funcionários recebem, como sua remuneração é estruturada, como recompensar os melhores desempenhos e como melhorar o desempenho daquele que têm dificuldade; como eles proporcionam oportunidades aos melhores para que obtenham mais *status* e responsabilidade.

Na visão do autor, evidencia-se uma percepção mercadológica/empresarial fortemente articulada às concepções educacionais. A atuação e formação docentes, nesse contexto, são aspectos constituintes de uma proposta de educação que introduz políticas de responsabilização baseadas em consequências simbólicas e materiais com o propósito de criar incentivos para que o professor se esforce para o aprendizado dos estudantes. Em consequência disso, ele advoga um projeto de formação docente que produza bons resultados de proficiência, fundamentado num recorte do currículo e no treino de competências e habilidades pedagógicas com vistas a atingir tal fim.

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

Considerações Finais

As avaliações educacionais em larga escala constituem-se, na atualidade, o alicerce para a construção e a implementação de políticas públicas em educação, com vistas à melhoria da qualidade. Destaca-se, nesse estudo, a análise do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e as interfaces existentes entre o modelo do exame e a reorganização curricular dos sistemas de ensino, em nível globalizado; mais especificamente, discute-se como as pesquisas brasileiras têm compreendido as relações entre o PISA e a organização curricular da educação básica no Brasil.

Verificou-se que o PISA, coordenado pela OCDE, acomodou-se no âmbito educacional a partir de debates internacionais em torno dos sistemas educativos entre as décadas de 1980 e 1990 e fomentou a necessidade de avaliá-los no intuito de construir diagnósticos e, com isso, planejar políticas públicas voltadas ao ideário de qualidade da educação introduzido pelas economias neoliberais. Para a OCDE, a melhoria educacional é fator crucial aos países que almejam desenvolvimento econômico e social e, nesse contexto, a utilização de avaliações comparadas funciona como estratégia para o ajuste de políticas educacionais. Além da avaliação propriamente dita, há que se considerar outros dados relativos aos estudantes, professores, escolas e sistemas de ensino, de modo a entender diferenças de desempenhos.

Ao identificar, a partir da análise bibliográfica, aspectos que possam apontar a inserção de elementos da proposta internacional no sistema educacional brasileiro, percebeu-se que os estudantes de 15 anos, das redes de ensino são avaliados no PISA em três domínios: leitura, matemática e ciências e devem responder a problemas, segundo a OCDE, que não se restrinjam a objetos do currículo escolar, mas para além deste e de forma transversal. São contempladas questões que não apenas avaliam se o estudante consegue reproduzir conhecimentos, mas também como aplica esses conhecimentos em situações não familiares, tanto no contexto escolar como fora dele.

A polêmica em torno dessa avaliação, no entanto, é reproduzida no meio acadêmico em virtude da comparabilidade entre sistemas educacionais distintos que não possuem as mesmas condições socioeconômicas e culturais. No Brasil, por exemplo, com uma realidade escolar complexa, diversificada e com um nível de desigualdade econômica e cultural entre unidades da federação e municípios, seria incoerente utilizar os testes do PISA como instrumento para

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

direcionar ações governamentais entre gestores e formuladores de políticas educacionais. No entanto, o que se observa na realidade brasileira é a confirmação do PISA como um mecanismo que se faz presente nas políticas educacionais, haja vista a assimilação dos métodos de aferição de competências e de habilidades dos estudantes, consolidados em resultados que são amplamente divulgados junto à sociedade. Nessa dinâmica, a confrontação com o referido programa internacional aponta uma tendência de se tornar um mecanismo de regulação transacional da educação, ao incentivar a responsabilização pelos bons ou maus resultados às gestões escolares e aos professores.

O mecanismo de regulação transnacional, nesse caso, se consolida pelas condições em que "se misturam as interpretações dos resultados e a elaboração de recomendações e preconizações para os sistemas educativos nacionais; e que estabelece uma ponte com os decisores políticos e outros profissionais no campo da educação" (Carvalho, 2016, p. 674). Os traços dessa regulação transnacional são fortemente sinalizados "por meio da criação de ideias, da capacidade para conectar mundos sociais diversos na produção, na difusão e no consumo desse conhecimento" (Carvalho, 2016, p. 674).

A regulação imposta pelo PISA têm configurado ações desenvolvidas com perspectivas de alinhamento da educação, do currículo e, consequentemente, das formações docentes e dos estudantes junto aos sistemas de ensino. Essa estandardização da educação passa a inserir demandas e expectativas internacionais nos processos de avaliação externa que definem critérios estruturados em competências, habilidades, matrizes de referência, identificando conteúdos básicos exigidos aos estudantes nos testes de aferição de proficiência. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) compartilha a mesma lógica da prova do PISA, valendo-se de uma estrutura organizacional e metodológica semelhantes; aferindo o desempenho dos estudantes por meio de provas padronizadas nos mesmos componentes curriculares, inclusive.

Nesse movimento, as escolas e professores são pressionados a inserirem-se nessa lógica, visto que as avaliações têm sido determinantes para validar o processo educativo vigente. A responsabilização pela educação ofertada, nessa dinâmica, recai sobre as gestões escolares e/ou sobre o quadro docente e a cobrança sobre estes resulta em práticas pedagógicas padronizadas,

em que se normatiza conteúdos e metodologias para o bom desempenho dos estudantes nos testes.

No entanto, conforme Freitas (2022), "temos que criar formas de romper o aprisionamento a que foram submetidas as escolas", visto que entre tantos efeitos, configura-se a tendência entre os professores a levar em consideração os resultados dos *rankings* educacionais publicados como ponto de partida para reflexões sobre sua prática, tendo como preocupações centrais a imagem que é projetada sobre a escola, bem como sua própria imagem. A posição dos professores nesse ideal mercadológico o distancia de sua autonomia profissional, visto que eles se envolvem criticamente com as medidas quantitativas de qualidade empregadas pelo Estado-avaliador. Segundo Afonso (2021) a autonomia profissional é considerada, em algumas perspectivas sociológicas, uma das características profissionais mais expressivas, ao tempo em que indica "as práticas profissionais não são (nem podem ser) redutíveis a dados mensuráveis ou quantificáveis" (Afonso, 2021, p. 7).

Desse modo, as interfaces existentes entre a avaliação do PISA e a organização curricular da educação básica caracterizam-se como evidências da globalização, especialmente na formulação de políticas curriculares com vistas à sua internacionalização e com consequências consideráveis na formação e atuação docente, visto que o estreitamento curricular vigente é imperativo para mudanças significativas na prática pedagógica.

Referências

Afonso, A. J. (2021). Novos caminhos para a Sociologia: Tecnologias em Educação e Accountability Digital. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 42, e250099. Recuperado de https://www.scielo.br/j/es/a/CsLPjh5kQQGHbZYLKybK87r/

Brasil. (2007). *Indagações sobre o Currículo*: Currículo e Avaliação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf

Brasil. (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018. Recuperado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Carvalho, L. M. (2016). Intensificação e sofisticação dos processos da regulação transnacional em educação: o caso do programa internacional de avaliação de estudantes. *Educação & Sociedade*, 37 (136), 669-683. Recuperado de https://www.scielo.br/j/es/a/ms5Rh69wtSB5k6m3pxP9hxp/abstract/?lang=pt

CC BY

Dickel, A. (2010). O Impacto do PISA na Produção Acadêmica Brasileira. *EDUCAÇÃO: Teoria e Prática* - v. 20, n.35, jul.-dez. 2010, p. 201-228. Recuperado de https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscador-primo.html

Freitas, L. C. (2013). Responsabilização, Meritocracia e Privatização: Conseguiremos escapar ao neotecnicismo? *Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos*. Ivany Rodrigues Pino, Dirce Djanira Pacheco e Zan (Org.). Brasília, DF: Inep. (p 47-84).

Freitas, L. C. (2015). Quem apoia o "Common Core" brasileiro? *Avaliação Educacional – Blog do Freitas*. Recuperado de https://avaliacaoeducacional.com/2015/12/29/quem-apoia-o-common-core-brasileiro/

Freitas, L. C (2022). Anotações sobre a Conjuntura – Final. *Avaliação Educacional – Blog do Freitas*. Recuperado de https://avaliacaoeducacional.com/2022/04/06/anotacoes-sobre-a-conjuntura-final/

Gatti, B. A. (2007). Avaliação e qualidade na educação. In: *Anais do Simpósio da Associação Nacional de Política e Administração da Educação*: Por uma escola de qualidade para todos. Porto Alegre. Recuperado de http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/seminariopde/documentos/processo5-para_saber_mais_bernadete_gatti.pdf

Gatti, B. A., Barreto, E. S. S., André, M. E. D. A., & Almeida, P. C. A. (2019). *Professores do Brasil*: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO. Recuperado de https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf

Hypolito, A. M., Vieira, J. S., & Pizzi, L. C. V. (2009). Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 2, p.100-112. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/228638189_Reestruturacao_curricular_e_auto-intensificacao_do_trabalho_docente

Hypolito, A. M., & Jorge, T. (2020). OCDE, PISA e Avaliação em larga escala no Brasil. *Sisyphus — Journal of Education*, Universidade de Lisboa, vol. 8, núm. 1, pp. 10-27. Recuperado de https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscador-primo.html

Junior, E. B. L., Oliveira, G. S., Santos, A. C. O., & Schnekenberg, G. F. (2021). Análise Documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da Fucamp*. v. 20. n. 44, p.36-51. Recuperado de https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356

Klein, R. (2011). Uma re-análise dos resultados do PISA: problemas de comparabilidade. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 717-768, dez. 2011. Recuperado de https://www.scielo.br/j/ensaio/a/j9V9wjtcBWtGkdm5dy75CzS/?lang=pt

CC BY

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

Libâneo, J. C. (2016). Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*. v. 46. n.159, p.38-62 jan./mar. Recuperado de https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgY4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/? format=pdf&lang=pt

Minayo, M. C. S., Deslandes, S. F., Neto, O. C., & Gomes, R. (2002). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 21ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. Recuperado de https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/ 11/pesquisa-social.pdf

Neto, J. L. H. (2007). Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 42/5, p. 1-14. Recuperado de https://rieoei.org/RIE/article/view/2398

Neto, J. L. H. (2013). *As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União os estados de Minas Gerais e São Paulo* (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília. 350p. Recuperado de https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14398/1/2013_JoaoLuizHortaNeto.pdf

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2000). *Measuring student knowledge and skills: the Pisa 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy*. Paris. Recuperado de https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/measuringstudentknowledgeandskillsthepisa2000assessmentofreadingmathematicalandscientificliteracy-publications2000.htm

Oliveira, M. M. (2007). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes.

Perez, J. R., & Passone, E. F. (2007). A perspectiva política da educação comparada e as avaliações internacionais da qualidade da educação. *Políticas Educativas*, Campinas, v.1, n.1, p. 45-59. Recuperado de https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/18248

Schleicher, A. (2018). *Primeira Classe: Como construir uma escola de qualidade para o século XX*I. Tradução de Dani Gutfreund e Lenice Bueno. Fundação Santillana.

Soares, L. H., Marques, M. S. C., Do Monte, M. S. M., Barbosa, M. J. C., Zenaide, M. de N. T., Medeiros, V. L. de, Oliveira, S. M. G., & Barbosa, R. C. (2008). Globalização e desafios contemporâneos para educação - análise do pisa e os rumos da educação no Brasil. *Revista Espaço do Currículo*, v. 1, n. 1. Recuperado de https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/3646

Thiensen, J. S. (2019). Currículos da educação básica brasileira: convergências com o discurso educacional global em contextos de internacionalização. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 420-436, abr./jun.

Turpo-Gebera, O. (2016). El Currículo de la competencia científica em Peru Y Portugal ante Pisa 2012. *Revista Diálogo Educacional*, 679–704. Recuperado de https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4963

CC BY

R I E
Revista Imagens da Educação
ISSN 2179-8427
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual de Maringá

Alonso, A. V. & Mas, M. A. M. (2012). La selección de contenidos para enseñar naturaleza de la ciencia y tecnología (parte 2): Una revisión desde los currículos de ciencias y la competencia PISA. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciências*, Vol.9 (1), p.32-53. Recuperado de https://revistas.uca.es/index.php/eureka

Recebido: 06/07/2022
Aceito: 04/09/2022
Publicado: 30/03/2024

NOTA:
As autoras foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.