



REFORMA DA AVALIAÇÃO NACIONAL: PRINCIPAIS CONSIDERAÇÕES PARA O BRASIL

PERSPECTIVAS DA OCDE SOBRE
POLÍTICAS EDUCACIONAIS

APOIO E TRADUÇÃO

FUNDAÇÃO
Lemann

Publicado originalmente pela OCDE em inglês sob o título: "National assessment reform: Core considerations for Brazil", OECD Education Policy Perspectives, No. 34 © OECD 2021, <https://doi.org/10.1787/333a6e20-en>.

Esta tradução não foi elaborada pela OCDE e não deve ser considerada uma tradução oficial da OCDE. A qualidade da tradução e sua coerência com o texto no idioma original da obra são de exclusiva responsabilidade do autor ou autores da tradução. Caso haja qualquer discrepância entre a obra original e a tradução, apenas o texto da obra original deverá ser considerado válido.

© 2021 Fundação Lemann responsável por esta tradução

Tradução:
Marília Aranha

Design e Diagramação:
Kaleidoscopo Produções

Realização:
OCDE

Apoio e Tradução:
Fundação Lemann

ÍNDICE

Introdução e contexto	6
Avaliações educacionais em larga escala no Brasil.....	10
Quadro 1. Exemplos de avaliações estaduais e municipais no Brasil.....	18
Agências e atores responsáveis pelo desenvolvimento e implementação de avaliações ...	20
Principais características do SAEB e a discussão sobre possíveis reformas	25
Quadro 2. Reformas significativas em Políticas Educacionais brasileiras desde 2017	26
Análise contextual.....	37
Consideração 1. Esclarecer os processos de liderança e tomada de decisão para gerenciar as reformas do SAEB.....	38
Quadro 3. Exemplos internacionais: Estados Unidos	40
Quadro 4. Exemplo internacional: Reino Unido	43
Consideração 2. Definir e comunicar os objetivos principais do futuro sistema de avaliação nacional	44
Quadro 5. Exemplos internacionais: México e África do Sul	46
Consideração 3. Alinhar a avaliação nacional à nova Base Nacional Comum Curricular.....	51
Quadro 6. Exemplo internacional: Austrália	53
Quadro 7. Avaliação de áreas inovadoras	57
Consideração 4. Refletir sobre como as informações do SAEB podem melhor apoiar as funções de prestação de contas do sistema e da escola	61
Quadro 8. Exemplos internacionais: Coreia do Sul e Colômbia	64
Consideração 5. Maximizar o potencial formativo do SAEB para melhorar o ensino e a aprendizagem.....	70
Quadro 9. Exemplos internacionais: Chile e Estados Unidos.....	72
Quadro 10. Exemplos internacionais: Nova Zelândia	79
Consideração 6. Gerenciar a transição do Brasil para avaliações computadorizadas...	82
Quadro 11. Planos de longo prazo do Brasil para introduzir testes adaptativos computadorizados (TAC).....	84
Quadro 12. Exemplos internacionais: Estados Unidos	87
Consideração 7. Distinguir o papel do SAEB do papel do(s) exame(s) nacional(is) do Ensino Médio.....	91
Quadro 13. Exemplo internacional: Reino Unido	94
Conclusão	99
Anexo	100
Referências.....	102

CONSIDERAÇÕES

Consideração 1.

Esclarecer os processos de liderança e tomada de decisão para gerenciar as reformas do SAEB

- Organizar consultas
- Criar um grupo focal de especialistas para apoiar o INEP na definição dos detalhes técnicos
- Considerar novos arranjos de governança para gerenciar as mudanças no SAEB

Consideração 2.

Definir e comunicar os objetivos principais do futuro sistema de avaliação nacional

- Priorizar a elaboração de uma nota conceitual
- Desenvolver documentos técnicos antes da implementação do futuro SAEB
- Formular e implementar um plano de divulgação abrangente para o conceito do novo SAEB

Consideração 3.

Alinhar a avaliação nacional à nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

- Priorizar o alinhamento dos instrumentos do SAEB existentes com a BNCC antes de expandir para outras disciplinas e etapas da escolarização
- Alocar tempo e recursos suficientes para produzir novos itens de avaliação
- Criar grupos de trabalho de especialistas em disciplinas centrais para avaliar a validade do conteúdo e dos construtos dos instrumentos de avaliação do novo SAEB

Consideração 4.

Refletir sobre como o SAEB pode melhor apoiar as funções de prestação de contas do sistema e da escola

- Refletir sobre o desenho do IDEB tendo em vista o futuro SAEB
- Revisar os questionários contextuais para garantir que eles forneçam dados relevantes e valiosos
- Estabelecer diretrizes para a publicação de dados sobre o desempenho escolar e mecanismos de prestação de contas adequados
- Iniciar um processo de consulta para desenvolver um plano de publicação de dados

Consideração 5.

Maximizar o potencial formativo do SAEB para melhorar o ensino e a aprendizagem

- Planejar as mudanças operacionais para reduzir o prazo de entrega dos resultados
- Coordenar o papel do SAEB em relação às avaliações locais
- Elaborar e implementar formatos de relatório padronizados
- Realizar análises de itens e fornecer aos professores informações mais detalhadas para que compreendam melhor o desempenho dos alunos
- Implementar um programa de seminários e/ou workshops voltados à divulgação das principais descobertas para grupos específicos de partes interessadas
- Utilizar os resultados do SAEB como base para os programas de formação docente

Consideração 6.

Gerenciar a transição do Brasil para avaliações computadorizadas

- Conduzir um estudo de viabilidade para o uso de avaliações em computador e investigar seus potenciais efeitos
- Iniciar um planejamento detalhado para desenvolver, construir e implementar sistemas computadorizados
- Criar um grupo de especialistas para avaliar as vantagens e desafios de introduzir testes adaptativos computadorizados em elementos selecionados do SAEB

Consideração 7.

Distinguir o papel do SAEB do papel do(s) exame(s) nacional(is) do Ensino Médio

- Considerar a possibilidade de mudanças e metas de reforma mais amplas ao desenvolver o ENEM Seriado
- Refletir sobre como o futuro SAEB pode complementar melhor outras avaliações em larga escala no Ensino Médio, especialmente os exames nacionais selecionados do SAEB

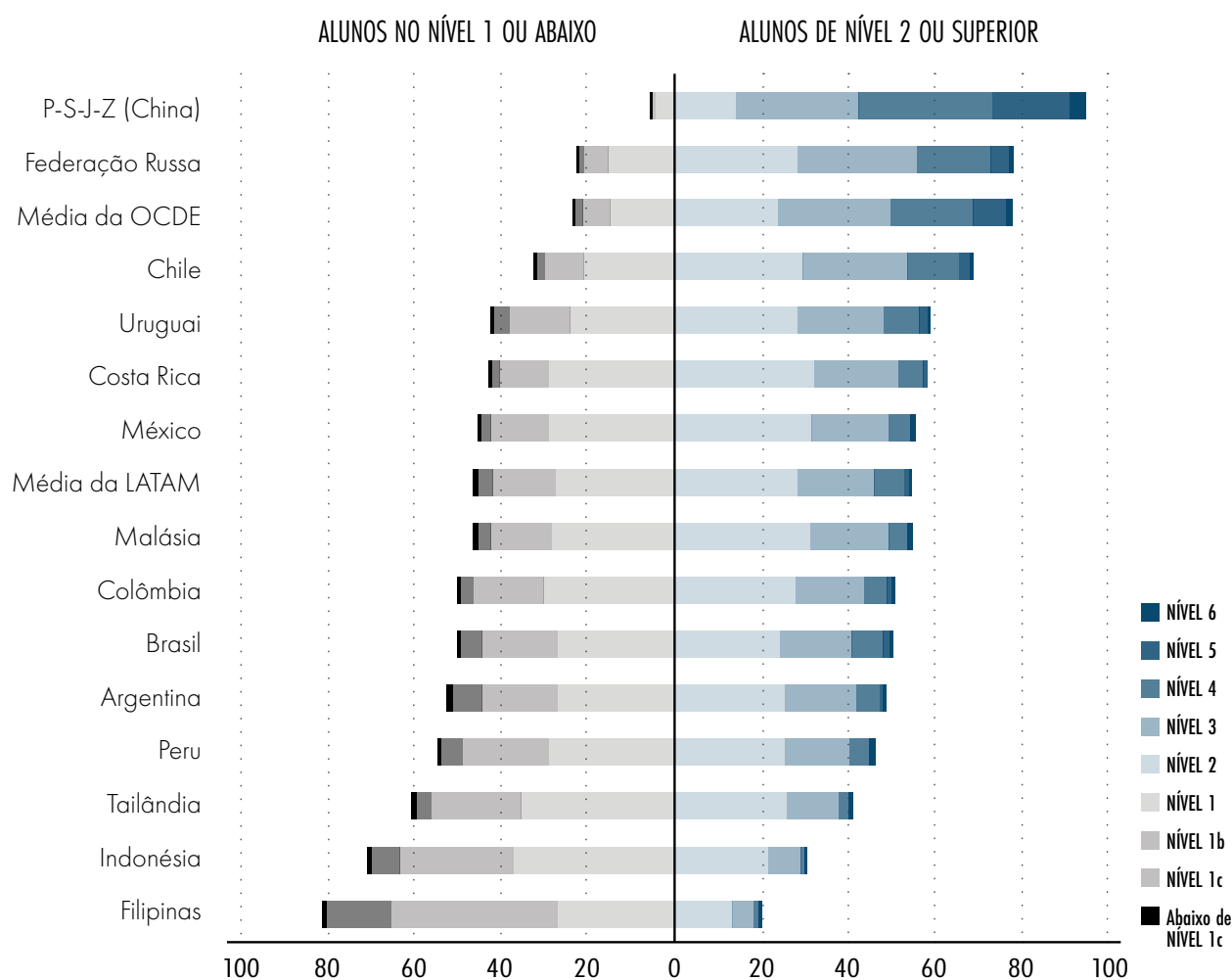
INTRODUÇÃO E CONTEXTO

A educação é parte essencial da história de sucesso do Brasil. Com a expansão do acesso à Educação Básica e melhorias nas taxas de alfabetização, os jovens brasileiros estão entrando no mercado de trabalho de hoje com níveis de escolaridade mais elevados do que as gerações anteriores. Esse progresso educacional contribuiu e se beneficiou do crescimento econômico que ajudou a melhorar os padrões de vida e a tirar mais de 29 milhões de pessoas da pobreza durante a primeira década do milênio (Banco Mundial, 2020^[1]). Os dados de tendência do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) da OCDE revelam que o atendimento escolar crescente do País veio acompanhado de um avanço na qualidade da educação (OCDE, 2019^[2]). Essa é uma conquista notável, considerando que muitos dos novos alunos que avançam pelo sistema educacional brasileiro vêm de famílias desfavorecidas e muitas vezes não possuem o apoio socioeconômico que auxilia na aprendizagem.

No entanto, o PISA também revela que o desempenho geral do sistema educacional brasileiro está bem abaixo da média da OCDE e de outras economias emergentes, como partes da China e a Federação Russa (OCDE, 2021). Uma razão para isso é a alta proporção de alunos no Brasil que não alcançam a proficiência básica, ou o Nível 2, no PISA. Os resultados do PISA 2018 mostram que 50% dos alunos brasileiros não alcançaram o Nível 2 em leitura, o que significa que eles são capazes de realizar apenas tarefas básicas (ver Figura 1) (OCDE, 2019^[3]). A parcela de alunos com baixo desempenho no Brasil foi ainda maior em Matemática e Ciências (68% e 55%, respectivamente). No outro extremo do espectro, poucos alunos brasileiros foram capa-

zes de responder a perguntas mais difíceis no PISA, como inferir neutralidade ou viés em um texto, o que requer habilidades cada vez mais importantes no mundo de hoje. A nova abordagem para a educação, estabelecida na BNCC, visa não apenas a garantir que todos os alunos adquiram habilidades cognitivas básicas, mas também desenvolvam as habilidades de ordem superior necessárias para solucionar problemas complexos da vida cotidiana.

Figura 1. Porcentagem de alunos por nível de proficiência em leitura - PISA 2018



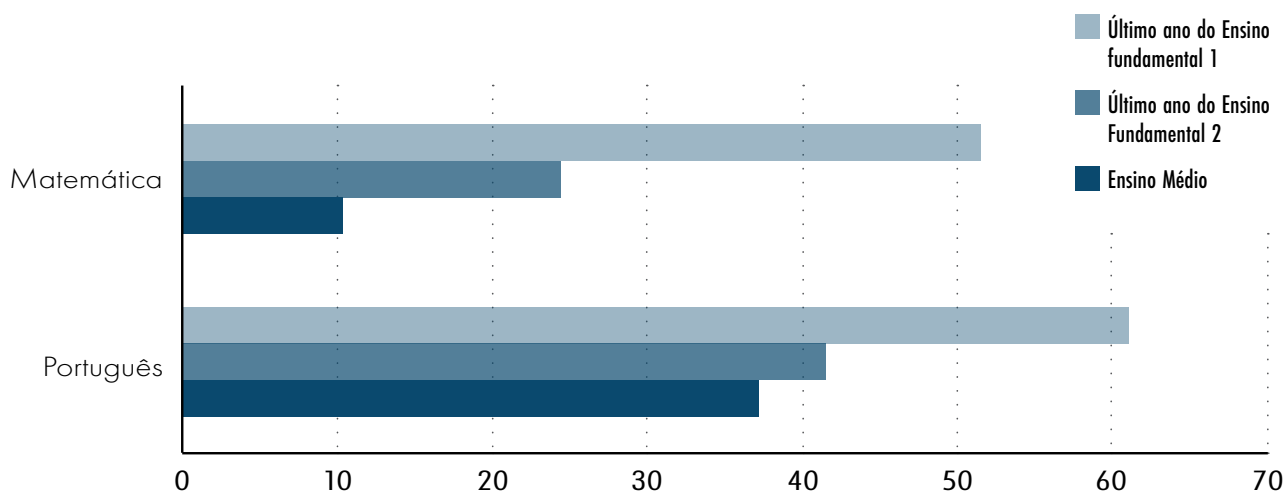
Observações: LATAM significa países da América Latina. P-S-J-Z (China) é a sigla que identifica as quatro províncias chinesas que participaram do PISA 2018: Pequim, Shanghai, Jiangsu e Zhejiang.

Fonte: Adaptado de (OCDE, 2021^[4]), *Educação no Brasil: Uma Perspectiva Internacional*, OECD Publishing, Paris.

Dados do sistema de avaliação nacional do Brasil indicam que o baixo desempenho aos 15 anos (quando os alunos fazem o PISA) começa nos primeiros anos de escolaridade. Por exemplo, a maioria dos alunos do 5º Ano (cerca de 10 anos de idade) atingiu níveis de proficiência adequados nas provas de Língua Portuguesa e Matemática do SAEB 2019 (Todos Pela Educação, 2020^[5]). No entanto, essas parcelas ficam progressivamente menores à medida que os alunos avançam pelo sistema escolar (ver Figura 2), o que aponta para a necessidade de fechar as lacunas de aprendizagem assim que elas começam a surgir, para que os alunos que estão ficando para trás não sejam deixados para trás. Os dados censitários que o SAEB produz são extremamente valiosos para ajudar o Brasil a identificar e solucionar o baixo desempenho, especialmente considerando as significativas disparidades nos resultados associadas ao contexto individual do aluno, tipo de escola, localização geográfica e vários outros fatores (ver (OCDE, 2021^[4]) para conhecer a discussão sobre os resultados de aprendizagem no Brasil).

Figura 2. Porcentagem de alunos que alcançam níveis adequados de aprendizagem de acordo com os últimos resultados do SAEB - 2019

Os dados referem-se ao último ano do Ensino Fundamental 1 (5º Ano, CINE 1), do Ensino Fundamental 2 (9º Ano, CINE 2) e do Ensino Médio (3ª Série, CINE 3)



Fonte: Adaptado de (OCDE, 2021^[4]), *Educação no Brasil: Uma Perspectiva Internacional*, OECD Publishing, Paris.

O tamanho e a diversidade do Brasil orientam a governança pública e a oferta educacional. Assim, o Governo Federal compartilha responsabilidades pela educação escolar (CINE 0 a CINE 3) com as esferas locais. Os 5.570 governos municipais oferecem principalmente Educação Infantil e Ensino Fundamental, e os 27 entes federados (26 Estados e o Distrito Federal) oferecem principalmente os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O Governo Federal é o principal responsável pelo Ensino Superior, mas possui uma série de outras funções. Por exemplo, o Ministério da Educação (MEC) estabelece o Plano Nacional de Educação, em colaboração com autoridades locais e diversos outros atores. Além disso, provê assistência técnica e financeira aos Estados e Municípios e trabalha em proximidade com o INEP para administrar avaliações centralizadas e sistemas de monitoramento, inclusive o SAEB. Em teoria, a estrutura descentralizada do Brasil funciona como um regime colaborativo; no entanto, a coordenação nem sempre é eficaz (OCDE, 2021^[4]; OCDE, 2021^[6]).

A recessão econômica de 2015, um cenário político polarizado e agora os desafios contínuos da pandemia da COVID-19 reverteram muito do progresso socioeconômico conquistado pelo Brasil no início dos anos 2000, especialmente para os indivíduos e comunidades mais vulneráveis (Banco Mundial, 2020^[1]; OCDE, 2018^[7]). Cerca de 20% da população vivia abaixo da linha da pobreza¹ em 2018, contra 18% em 2014 (Banco Mundial, 2020^[8]; Medeiros, 2016^[9]; OCDE, 2020^[10]), e o desemprego, que era de apenas 6,6% em 2014, deve atingir quase 15% em 2021 (Banco Mundial, 2020^[1]; OCDE, 2020^[11]). Elevados gastos públicos e um grande endividamento do governo ameaçam ainda mais a sustentabilidade fiscal do País (OCDE, 2020^[11]), o que pode prejudicar as reformas educacionais em âmbito nacional.

Nesse contexto, sustentar e fortalecer o progresso educacional do Brasil será crucial para apoiar uma recuperação socioeconômica mais ampla do País e alcançar um crescimento inclusivo. Sendo a avaliação nacional do Brasil, o SAEB já desempenha um papel importante em contribuir para o atingimento dessas metas, fornecendo valiosas informações sobre a aprendizagem dos alunos e os fatores que influenciam os resultados educacionais. No entanto, há uma consciência crescente da necessidade de alinhar o sistema às refor-

mas recentes e garantir que ele ajude a enfrentar os desafios educacionais mais urgentes do País, como eliminar as lacunas de aprendizagem entre os alunos mais favorecidos e desfavorecidos. Assim, o Governo Federal está analisando possíveis reformas para fornecer aos atores locais (por exemplo, pais, professores e gestores escolares) resultados mais tempestivos que possam agregar informações que alimentem o ensino e levem a melhorias. Porém, o Brasil precisará refletir cuidadosamente sobre a escala e o cronograma das reformas, principalmente em face das atuais restrições fiscais e a crise econômica e sanitária causada pela COVID-19. A presente perspectiva de Política Educacional da OCDE tem o intuito de apoiar o Brasil no enfrentamento desses desafios, fornecendo considerações centrais sobre possíveis maneiras de desenvolver o sistema de avaliação nacional e impulsionar a aprendizagem de todos os alunos.

Avaliações educacionais em larga escala no Brasil

O Brasil possui uma forte cultura de avaliação de alunos, criada por meio de sua longa história de participação em avaliações internacionais e de seu bem estabelecido sistema de avaliação nacional, o SAEB (ver Tabela 1). Esses instrumentos fornecem dados valiosos sobre o desempenho dos alunos tanto nacionalmente quanto em comparação com os padrões internacionais. Além disso, cerca de 23 dos 27 entes federados brasileiros (Estados e o Distrito Federal) realizaram suas próprias avaliações padronizadas nos últimos anos², e os Municípios também podem realizar avaliações em suas redes. Esse arranjo é necessário em alguns aspectos, uma vez que avaliações locais no Brasil geralmente oferecem dados de forma mais tempestiva e que podem ser usados para fins mais formativos do que o atual SAEB. No entanto, a situação também apresenta desafios em termos de coordenação entre as Políticas Educacionais, pois os alunos em diversas partes do País podem realizar múltiplas avaliações externas que medem os mesmos componentes curriculares durante o mesmo ano letivo. Isso difere de outros países federativos da OCDE, como Canadá e Estados Unidos, que tomam medidas para promover uma complementaridade na finalidade e no desenho das avaliações padro-

nizadas entre as esferas nacionais e subnacionais. Os desafios referentes à coordenação das avaliações no Brasil são particularmente importantes considerando os diferentes níveis de capacidade e recursos que os governos locais possuem para desenvolver instrumentos de avaliação de alta qualidade e usar os resultados para apoiar o ensino e a aprendizagem.

Tabela 1. Avaliações internacionais e nacionais no sistema educacional brasileiro (em 2019)

Nível de escolaridade	Anos escolares	Tipo de avaliação	Frequência	População	Principais finalidades
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	2º Ano*	SAEB (avaliação nacional)	A cada 2 anos	Amostrai	Monitoramento do sistema
	3º Ano	Estudo Regional Comparativo e Explicativo da América Latina	Varia	Amostrai	Monitoramento do sistema
	4º Ano	PIRLS (avaliação internacional)	A cada 5 anos	Amostrai	Monitoramento do sistema
	5º Ano	SAEB (avaliação nacional)	A cada 2 anos	Censitária (escolas públicas) Amostrai (escolas particulares)	Monitoramento do sistema
Anos Finais do Ensino Fundamental	6º Ano	Estudo Regional Comparativo e Explicativo da América Latina	Varia	Amostrai	Monitoramento do sistema
	9º Ano	SAEB (avaliação nacional)	A cada 2 anos	Censitária (Língua Portuguesa e Matemática para escolas públicas) Amostrai (Língua Portuguesa e Matemática para escolas particulares + Ciências da Natureza e Ciências Humanas para escolas públicas e particulares)	Monitoramento do sistema
	9º Ano/1ª Série (15 anos)	PISA (avaliação internacional)	A cada 3 anos	Amostrai	Monitoramento do sistema
Ensino Médio	3ª Série	SAEB (avaliação nacional)	A cada 2 anos	Censitária (escolas públicas) Amostrai (escolas particulares)	Monitoramento do sistema
	3ª Série	ENEM (exame nacional)	Anual	Voluntária para egressos do Ensino Médio	Seleção para o Ensino Superior

Observação: * Essa prova do SAEB se chamava anteriormente Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA, ver Anexo).

Avaliações internacionais

Em 1997, o Brasil começou a participar de avaliações internacionais em larga escala para medir o desempenho dos alunos, começando com o Primeiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo (*Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*, PERCE) do Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação, seguido pelo PISA em 2000. A participação nessas avaliações tem sido consistente ao longo dos anos, permitindo ao Brasil medir o progresso nacional e comparar as práticas de ensino e resultados de aprendizagem com outros países. Uma amostra de escolas brasileiras também participa do projeto Pisa para Escolas da OCDE, que dá a cada escola a oportunidade de se comparar internacionalmente (com base em uma escala comum fornecida pelo PISA) e participar de plataformas de aprendizagem entre pares. A decisão do Brasil de fazer parte desse projeto não apenas ajuda os educadores a se familiarizarem com as avaliações baseadas em competências, mas também apoia as escolas participantes no uso de dados para melhorar o ensino e a aprendizagem. Em 2022, o Brasil participará pela primeira vez do Estudo Internacional de Progresso em Leitura (PIRLS) para ajudar a promover o letramento precoce, um objetivo central do governo atual; em 2023, o País participará do Tendências em Estudo Internacional de Matemática e Ciência (TIMSS). A experiência diversificada do Brasil em avaliações internacionais de larga escala ajudou a moldar as políticas nacionais de educação, ao mesmo tempo em que fortaleceu a capacidade do governo de formular e implementar avaliações padronizadas no País.

Avaliações e exames nacionais

Criado no início da década de 1990, o SAEB é um conjunto de avaliações externas em larga escala que servem como a principal ferramenta nacional para medir os resultados de aprendizagem dos estudantes brasileiros. A versão atual do SAEB, que usa a teoria de resposta ao item e inclui questionários contextuais, é realizada a cada dois anos desde 1995 e tem um nível de sustentabilidade, confiabilidade e validade semelhante aos sistemas de avaliação nacionais encontrados em muitos países da OCDE. Ao longo do tempo, o Brasil modificou o desenho do SAEB. Por exemplo, em 2003, o INEP alinhou os níveis de proficiência do SAEB aos do PISA 2003. Essa mudança permitiu que o

Brasil vinculasse o SAEB e as metas de longo prazo do governo para melhoria educacional aos padrões internacionais do PISA. Em 2005, o Brasil conduziu a primeira avaliação censitária nacional, que forneceu a Municípios e escolas resultados de desempenho comparáveis. Outra mudança é que as demais provas padronizadas do País, que abrangem diversas populações-alvo, foram gradativamente consolidadas e passaram a ser chamadas apenas de SAEB, em vez de seus antigos nomes e siglas (INEP, s.d.^[12]). O atual SAEB passou a incluir provas antes conhecidas como Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) (ver Anexo), trazendo maior coerência para as provas padronizadas em nível nacional.

Além do SAEB, os alunos brasileiros também podem fazer outra prova nacional: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ao final do Ensino Médio. O ENEM é a principal ferramenta de seleção para o Ensino Superior no País. No entanto, é importante observar que algumas universidades brasileiras também realizam seu próprio vestibular em substituição ou em complemento ao ENEM. Até recentemente, o Governo Federal planejava usar o novo SAEB anual nos últimos três anos do Ensino Médio como um exame alternativo de ingresso ao Ensino Superior. No entanto, o MEC decidiu recentemente considerar uma reforma alternativa na qual seria realizado um projeto piloto para estender o ENEM, passando de um único exame no final do Ensino Médio para um exame de três anos para ingresso na universidade. Esse novo exame estendido, denominado ENEM Seriado, ocorreria em paralelo ao ENEM de um ano já existente. Essa mudança na abordagem ajudará a manter os objetivos distintos do SAEB e do ENEM, ao mesmo tempo em que permitirá ao Brasil explorar os prós e os contras do uso de exames anuais para motivar os alunos ao longo dos vários anos do Ensino Médio.

Avaliações locais

Vários governos estaduais e municipais no Brasil conduzem suas próprias avaliações padronizadas para aferir a aprendizagem dos alunos. Embora a maioria dos governos estaduais tenha criado seus próprios instrumentos de avaliação padronizada, apenas cidades grandes e com recursos (predominantemente capitais) possuem provas municipais (ver Quadro 1). Essa

distribuição não surpreende, considerando os altos custos e recursos necessários para implementar avaliações padronizadas em larga escala. Nos últimos anos, os governos estaduais têm alinhado cada vez mais as escalas de proficiência de suas avaliações com a avaliação nacional para garantir a comparabilidade; no entanto, nem sempre isso ocorre (ver Tabela 2). O alinhamento das escalas de proficiência estaduais com o SAEB pode ajudar os atores locais a compreender melhor o desempenho de suas redes escolares em todos os instrumentos de avaliação; entretanto, replicar o propósito e o desenho da avaliação nacional na esfera local agrega pouco valor e acarreta altos custos. A reforma do SAEB seria uma oportunidade única para melhorar a coordenação e aumentar a eficiência, em um momento de aumento da pressão fiscal e crescentes necessidades sociais. Este documento enfocará em particular como melhorar a complementaridade entre o SAEB, na esfera nacional, e as avaliações estaduais. Estas últimas são muito mais comuns do que as avaliações municipais, e os Estados possuem maior capacidade para desenvolver os tipos de avaliações formativas (com instrumentos avaliativos concebidos intencionalmente para produzir mais informações pedagógicas) que podem complementar as funções de monitoramento do SAEB.

Tabela 2. Lista das avaliações estaduais brasileiras

Região	Estado	Nome/sigla	Segue a escala de proficiência do SAEB?	Cobertura	Disciplinas	Ano/Série	Terceiro contratado externo**
NORTE	Acre	SEAPE	Não	Escolas estaduais e municipais	Língua Portuguesa e Matemática	3º, 5º e 9º Anos e 1º, 2º e 3º Séries	CAEd
	Amapá	Sispaeap	Não*	Escolas estaduais e municipais	Língua Portuguesa e Matemática	2º Ano	CAEd
	Amazonas	SADEAM	Sim	Escolas estaduais e municipais	Língua Portuguesa e Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Sociais	4º e 7º Anos e 1ª Série	CAEd
	Pará	SISPAE	Sim	Escolas estaduais e municipais	Língua Portuguesa e Matemática	4º, 5º, 8º e 9º Anos e 1ª, 2ª e 3ª Séries	Fundação VUNESP
	Tocantins	SAETO	Não	Escolas estaduais	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, Biologia, Química e Física	5º e 9º Anos e 3ª Série	Desconhecido
	Rondônia	SAERO	Não	Escolas estaduais	Língua Portuguesa e Matemática	5º e 7º Anos e 1ª e 2ª Séries	CAEd

NORDESTE	Alagoas	SAVEAL	Desconhecido	Escolas estaduais, municipais e particulares	Língua Portuguesa e Matemática	5º e 9º Anos e 3ª Série	CAEd*
	Bahia	SABE	Sim	Escolas estaduais	Língua Portuguesa e Matemática	5º e 9º Anos e 3ª Série	CAEd
	Ceará	SPAECE	Sim	Escolas estaduais e municipais	Língua Portuguesa e Matemática	2º, 5º e 9º Anos e 3ª Série	CAEd
	Maranhão	SEAMA	Sim	Escolas estaduais e municipais	Língua Portuguesa e Matemática	1º e 9º Anos	CAEd
	Pernambuco	SAEPE	Sim	Escolas estaduais e municipais	Língua Portuguesa e Matemática	2º, 5º e 9º Anos e 3ª Série	CAEd
	Piauí	SAEPI	Sim	Escolas estaduais	Língua Portuguesa e Matemática	5º e 9º Anos e 3ª Série	CAEd
	Paraíba	SOMA	Sim	Escolas estaduais e municipais	Língua Portuguesa e Matemática	1º, 2º, 3º, 5º e 9º Anos e 3ª Série	CAEd
	Rio Grande do Norte	SIMAIS	Sim	Escolas estaduais	Língua Portuguesa e Matemática	5º e 9º Anos e 3ª Série	CAEd
CENTRO-OESTE	Sergipe	SAESE (ainda em implementação)	Sim	Escolas estaduais e municipais	Língua Portuguesa e Matemática	2º, 5º e 9º Anos e 3ª Série	Fundação Cesgranrio
	Distrito Federal	SIPAEDF	Sim	Escolas públicas e particulares	Língua Portuguesa e Matemática	2º Ano e 3ª Série	Desconhecido
	Goiás	SAEGO	Sim	Escolas estaduais e municipais	Língua Portuguesa e Matemática	2º, 5º e 9º Anos e 3ª Série	CAEd
	Mato Grosso	Avalia-MT	Desconhecido	Escolas estaduais	Língua Portuguesa e Matemática	2º, 4º, 6º e 8º Anos e 1º e 2ª Séries	CAEd
	Mato Grosso do Sul	SAEMS	Sim	Escolas estaduais	Língua Portuguesa e Matemática	2ª Série	CAEd
SUDESTE	Espírito Santo	PAEBES	Sim	Escolas estaduais e municipais	Língua Portuguesa e Matemática	1º, 2º, 3º, 5º e 9º Anos e 3ª Série	CAEd
	Minas Gerais	SIMAVE	Sim	Escolas estaduais e municipais	Língua Portuguesa e Matemática	2º, 5º e 9º Anos e 3ª Série	CAEd
	São Paulo	SARESP	Sim	Escolas estaduais, municipais e particulares	Língua Portuguesa e Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Sociais	3º, 5º, 7º e 9º Anos e 3ª Série	Fundação VUNESP
SUL	Paraná	SAEP	Sim	Escolas estaduais e municipais	Língua Portuguesa e Matemática	5º e 9º Anos e 3ª Série	CAEd
	Rio Grande do Sul	SAERS	Não*	Escolas estaduais	Língua Portuguesa e Matemática	3º e 6º Anos e 1ª Série	CAEd

Observações: as informações da tabela podem não ser exaustivas ou totalmente atualizadas. A participação nas provas pode ser obrigatória ou não dependendo da prova e da rede escolar. As informações marcadas com um asterisco (*) não são confirmadas. (**) Os terceiros contratados externos podem mudar a cada ano de aplicação.

Fonte: as informações da tabela foram obtidas no site das diferentes secretarias estaduais de educação de todo o Brasil.

Embora haja um certo nível de diversidade nas disciplinas e anos escolares avaliados nas esferas estaduais no País, os instrumentos avaliativos normalmente refletem o SAEB, com provas de Língua Portuguesa e Matemática, no mínimo, e anos escolares semelhantes (Grupo de Trabalho de Avaliação do CONSED, 2018^[13]). A maioria das avaliações estaduais também inclui questionários contextuais a serem respondidos por gestores escolares, professores e alunos. Esses questionários normalmente coletam informações socioeconômicas e muitos enfatizam aspectos da infraestrutura escolar e do ambiente de aprendizagem (por exemplo, a prevalência de *bullying*). Essas informações ajudam a contextualizar os resultados e fornecem valiosos *insights* sobre os fatores associados aos resultados dos alunos.

As avaliações estaduais no Brasil costumam ser anuais, embora variem de Estado para Estado e de ano para ano, porque as autoridades educacionais têm total autonomia para adotar, manter ou eliminar as provas. As autoridades estaduais também determinam quais alunos farão as avaliações estaduais. Geralmente, esses instrumentos são censitários, mas há algumas exceções em que os Estados usam uma combinação de avaliações censitárias e amostrais. Em 2019, por exemplo, São Paulo realizou sua avaliação estadual com uma amostra de alunos do 2º e 7º Anos do Ensino Fundamental e uma censitária com alunos de outros anos (ver Quadro 1) (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2019^[14]). O censo de 2016 sobre as avaliações estaduais revelou que essas provas geralmente abrangem também escolas públicas municipais além das escolas estaduais (cerca de metade das avaliações estaduais de 2015 o fizeram) (Grupo de Trabalho de Avaliação do CONSED, 2018^[13]). Porém, é incomum que as avaliações estaduais avaliem alunos de escolas particulares, que (até a crise econômica da pandemia da COVID-19) representavam aproximadamente 19% dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 15% dos Anos Finais do Ensino Fundamental e 12,5% do Ensino Médio em 2019 (INEP, 2020^[15]). A variedade na cobertura das avaliações estaduais demonstra ainda mais a necessidade de coordenação entre os atores nacionais e locais, uma vez que as escolas não têm acesso igual aos dados de avaliações externas dos alunos que poderiam ajudá-las a fortalecer o ensino e a aprendizagem em sala de aula.

A maioria dos Estados que implementam sua própria avaliação usa os resultados para desenvolver e apoiar a formação de professores, e cerca de um

terço usa os resultados para oferecer recompensas a professores e gestores escolares (Machado, Alavarse and Arcas, 2015_[16]). Essa prática é contestada em muitos países da OCDE porque acarreta o risco de ignorar fatores não escolares que influenciam o desempenho dos alunos, como o envolvimento dos pais (Rosenkvist, 2010_[17]; Morris, 2011_[18]). Também há evidências de que os Estados de São Paulo (ver Quadro 1), Amazonas, Espírito Santo, Goiás, Paraíba e Pernambuco usam (ou usaram anteriormente) sua avaliação estadual para criar índices de qualidade educacional e definir metas de desempenho para os Municípios e escolas. A maioria desses índices é (foi) baseada em resultados de avaliações estaduais, taxas de matrícula, taxas de reprovação e conclusão (denominadas como fluxo escolar). Alguns Estados também consideram fatores socioeconômicos.

As avaliações estaduais são em geral realizadas anualmente e levam menos tempo para fornecer informações sobre a aprendizagem dos alunos, enquanto o SAEB ocorre uma vez a cada dois anos e pode levar vários meses para reportar os resultados. Essas características significam que as avaliações estaduais são atualmente mais adequadas para ajudar os atores a fazer intervenções administrativas e pedagógicas de forma mais tempestiva com base nos resultados. Um dos principais objetivos do Brasil na reforma da avaliação nacional é diminuir o tempo entre o momento em que os alunos fazem o SAEB e a disponibilização dos resultados. Com essa mudança, o Governo Federal pretende usar o SAEB para produzir um *feedback* pedagógico capaz de melhor apoiar a atuação nas escolas. O fato de o Brasil estar considerando maneiras de garantir que o futuro SAEB sirva a um propósito mais formativo é algo positivo, mas é preciso dar mais atenção à complementaridade com os instrumentos avaliativos estaduais em termos de desenho, conteúdo e uso dos resultados.

Quadro 1. Exemplos de avaliações estaduais e municipais no Brasil

ESTADO: SÃO PAULO

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) foi criado em 1996 como ferramenta de monitoramento do sistema de ensino do Estado e fornecimento de evidências para subsidiar a formulação e implementação de Políticas Educacionais. O SARESP atende atualmente alunos do 2º, 3º, 5º, 7º e 9º Anos do Ensino Fundamental e da 3ª Série do Ensino Médio. O Governo do Estado aplica essa avaliação anualmente, com as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e, às vezes, Ciências Humanas e da Natureza. O SARESP também coleta informações por meio de questionários contextuais dirigidos aos pais e alunos, que ajudam a explicar alguns dos fatores contextuais que influenciam os resultados de aprendizagem. São Paulo visa explicitamente a preparar e divulgar os resultados de sua avaliação de forma tempestiva e disseminar as informações de forma a atender às necessidades das escolas e professores. Por exemplo, o relatório pedagógico SARESP em Revista, agora publicado em formato digital, é disponibilizado após cada ciclo de avaliação para apoiar o corpo docente na interpretação dos resultados do SARESP.

O sistema de avaliação do Estado de São Paulo também possui seu próprio índice de qualidade educacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), que classifica as escolas de acordo com quatro níveis de desempenho – abaixo do básico, básico, adequado e avançado. O IDESP, criado em 2007, tornou-se um dos principais indicadores de qualidade da educação no Estado e estabelece metas anuais de desempenho para cada escola a partir dos resultados do SARESP, como taxa de conclusão e evasão. Desde 2009, São Paulo também usa o índice como um meio de distribuir recompensas às escolas por demonstrarem melhorias. Quando uma escola atinge pelo menos parte de sua meta, ela ganha um “bônus

de desempenho”, que é pago às equipes da escola com base na jornada de trabalho. Por exemplo, se uma escola atingir 50% de sua meta do IDESP, receberá um bônus de 50%. Em 2019, a Secretaria de Educação de São Paulo pagou um total de 350 milhões de reais em bônus para cerca de 166 mil educadores. A cidade de São Paulo também possui sua própria avaliação padronizada (Prova e Provinha São Paulo), cujos resultados também são usados para calcular um índice de desempenho (Índice de Desenvolvimento da Educação Paulistana).

MUNICÍPIO: TERESINA

Os alunos de Teresina – capital do Piauí (Estado do Nordeste brasileiro) – participam não só do SAEB a cada dois anos e da avaliação estadual do Piauí todos os anos, mas também do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE), realizado anualmente, com sua primeira edição em 2014. O SAETHE tem como objetivo monitorar a qualidade do sistema municipal de ensino e fornecer informações para a formulação de intervenções pedagógicas. As escolas recebem relatórios detalhados dos resultados do SAETHE, com informações sobre o desempenho dos alunos e das turmas. A Secretaria Municipal de Educação também publica os resultados agregados das escolas em seu site e organiza oficinas e atividades de desenvolvimento profissional para ajudar os professores a interpretar e fazer uso dos resultados. Além disso, a Secretaria Municipal de Educação se reúne com as lideranças escolares e coordenadores pedagógicos para revisar os planos pedagógicos com o objetivo de solucionar o baixo desempenho e atender melhor às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Fontes: (Governo do Estado de São Paulo, s.d.^[19]) Saresp permite monitorar avanços da Educação Básica no Estado, <https://www.educacao.sp.gov.br/saresp> (acesso em 13 de novembro de 2020); (Governo do Estado de São Paulo, 2019^[20]), Sumário Executivo: Saresp 2019 https://saresp.fde.sp.gov.br/Arquivos/SEED1903_sumario_2019_final_v2.pdf (acesso em 13 de novembro de 2020); (Monte, 2018^[21]), Sistema de avaliação educacional de Teresina: apropriação e utilização dos resultados para a orientação e intervenções pedagógicas, <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/7163/1/jomairapereiramonte.pdf> (acesso em 13 de novembro de 2020);

Agências e atores responsáveis pelo desenvolvimento e implementação de avaliações

O Brasil possui diversas agências e atores que desempenham um papel no desenvolvimento e implementação do SAEB e outras avaliações de estudantes em larga escala. As mais relevantes encontram-se listadas abaixo:

O Ministério da Educação lidera as decisões sobre currículo e avaliação nacional

O Ministério da Educação é o principal órgão federal responsável por orientar e coordenar todas as etapas da educação, do Ensino Infantil ao Superior. Em colaboração com os governos estaduais e municipais, o MEC define diretrizes curriculares (ou seja, competências e disciplinas comuns a serem ministradas nas escolas) e avalia o sistema de ensino por meio de órgãos associados, como o INEP, com foco principalmente no ensino escolar, e a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), com foco no Ensino Superior. É importante ressaltar que o MEC lidera o desenvolvimento e a execução do Plano Nacional de Educação do Brasil em colaboração com outros atores relevantes. O Plano estabelece metas nacionais para o sistema educacional e serve como uma referência central para as autoridades locais desenvolverem seus próprios planos de educação.

O Ministério usa os resultados do SAEB para ajudar a monitorar o progresso em direção às metas nacionais de educação, uma relação que influencia as decisões sobre como e quando conduzir avaliações externas. Por exemplo, uma meta do plano de educação atual do Brasil (2014-24) é garantir que todas as crianças adquiram o letramento básico até o final do 3º Ano do Ensino Fundamental (MEC, 2014_[22]). Até recentemente, a Avaliação Nacional de Alfabetização (agora integrada no conjunto de avaliações do SAEB; ver Anexo) avaliava os alunos nesse ano escolar para auxiliar no monitoramento da meta. Porém, quando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi introduzida em 2017, passou-se a esperar que os alunos atinjam um nível mínimo de habilidades cognitivas um ano antes. Em parte devido a essa mudança e também com intuito de alinhar melhor a avaliação nacional à meta mais

recente, o MEC decidiu mover a avaliação nacional do 3º para o 2º Ano do Ensino Fundamental em 2019.

O Conselho Nacional de Educação desempenha um importante papel regulatório

O CNE (Conselho Nacional de Educação) é um órgão colegiado do Ministério da Educação e exerce uma função regulatória. É responsável pelo cumprimento da legislação e dos padrões de qualidade em todos os níveis de ensino. Junto com o MEC, ele orienta e aprova as diretrizes curriculares (inclusive a BNCC) sujeito à homologação do MEC, e acompanha a implementação do Plano Nacional de Educação. No que se refere ao auxílio à reforma do SAEB, o CNE está prestando assessoria técnica e fornecendo pareceres técnicos sobre o conceito, desenho e planejamento do futuro sistema nacional de avaliação.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais é responsável por desenvolver e implementar instrumentos avaliativos

Uma das agências brasileiras mais importantes associadas ao Governo Federal é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), semiautônomo. Com alto nível de capacidade técnica, o INEP coleta informações de referência e estatísticas, realiza pesquisas e avalia o sistema educacional brasileiro. Em particular, o INEP é responsável por estabelecer indicadores de desempenho de qualidade em âmbito nacional, usando tanto os resultados do SAEB como informações do censo escolar anual para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) a cada dois anos.

Entre suas principais responsabilidades, o INEP gerencia todas as avaliações (e exames) nacionais, além da participação do País em avaliações internacionais (por exemplo, o PISA). Os funcionários do INEP possuem habilidades e experiências variadas, como estatística e psicometria, o que dá ao órgão condições de formular e implementar testes padronizados e analisar os dados que eles produzem. No entanto, o INEP pode precisar de recursos finan-

ceiros e humanos adicionais para cumprir com todas as ambiciosas propostas de reforma que estão sendo consideradas, tais como alinhar os instrumentos do SAEB à BNCC, aumentar a cobertura e adotar avaliações computadorizadas, entre outros.

Embora o INEP tenha tradicionalmente uma voz forte, independente e influente em questões relativas ao SAEB (e a avaliações de forma mais ampla), há preocupações de que a agência esteja cada vez mais sujeita à interferência política, refletida na frequente rotatividade na liderança do Instituto. No momento da elaboração deste documento, as decisões sobre o futuro SAEB – que inicialmente estavam sendo lideradas pelo INEP – haviam sido transferidas para a liderança do MEC, com a expectativa de que o INEP agora desempenhe um papel mais restrito, focado na implementação. A transferência da liderança da reforma do SAEB para o MEC poderia ajudar a fortalecer o alinhamento entre o futuro SAEB e a BNCC, uma vez que o Ministério é responsável pelo desenvolvimento das diretrizes curriculares nacionais. Muitos países, como a Irlanda e a África do Sul, adotaram uma abordagem semelhante para liderar as reformas de avaliações nacionais por meio de seus ministérios de educação. No entanto, o monitoramento nacional e o julgamento sobre se o sistema está atingindo seus objetivos deveriam, idealmente, estar sujeitos a um processo de avaliação independente. Seja quem liderar a reforma da avaliação nacional, é importante levar em conta as contribuições de uma série de atores para garantir que os julgamentos técnicos não sejam influenciados apenas por agendas políticas ou pessoais. Para isso, os países geralmente estabelecem arranjos de governança claros para supervisionar decisões importantes sobre o desenho e a direção de seus sistemas de avaliação.

As Secretarias e Conselhos Estaduais e Municipais de educação podem gerenciar seus próprios sistemas de avaliação, o que cria desafios em termos de coordenação de Políticas Educacionais

Os governos estaduais e municipais administram suas respectivas redes escolares por meio de Secretarias e Conselhos de Educação. Enquanto as Secretarias de Educação normalmente desenvolvem e implementam Políticas Educacionais (por exemplo, currículos escolares, decisões de contratação

etc.), os Conselhos geralmente desempenham um papel mais regulatório e de monitoramento. O MEC facilita as interações entre as autoridades locais por meio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) na esfera estadual e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) na esfera municipal. Entretanto, a falta de funções e responsabilidades dos diferentes níveis de governo articulados de forma clara, inclusive em relação ao INEP, cria desafios em termos de coordenação de Políticas Educacionais, muitas vezes levando a duplicação de trabalhos, rivalidade entre os diferentes atores (que podem competir pelos alunos e pelos limitados recursos) e outras ineficiências (SASE/MEC, 2015^[23]; SASE/MEC, 2014^[24]). Esses desafios de coordenação se refletem na maneira como as avaliações locais são organizadas no Brasil.

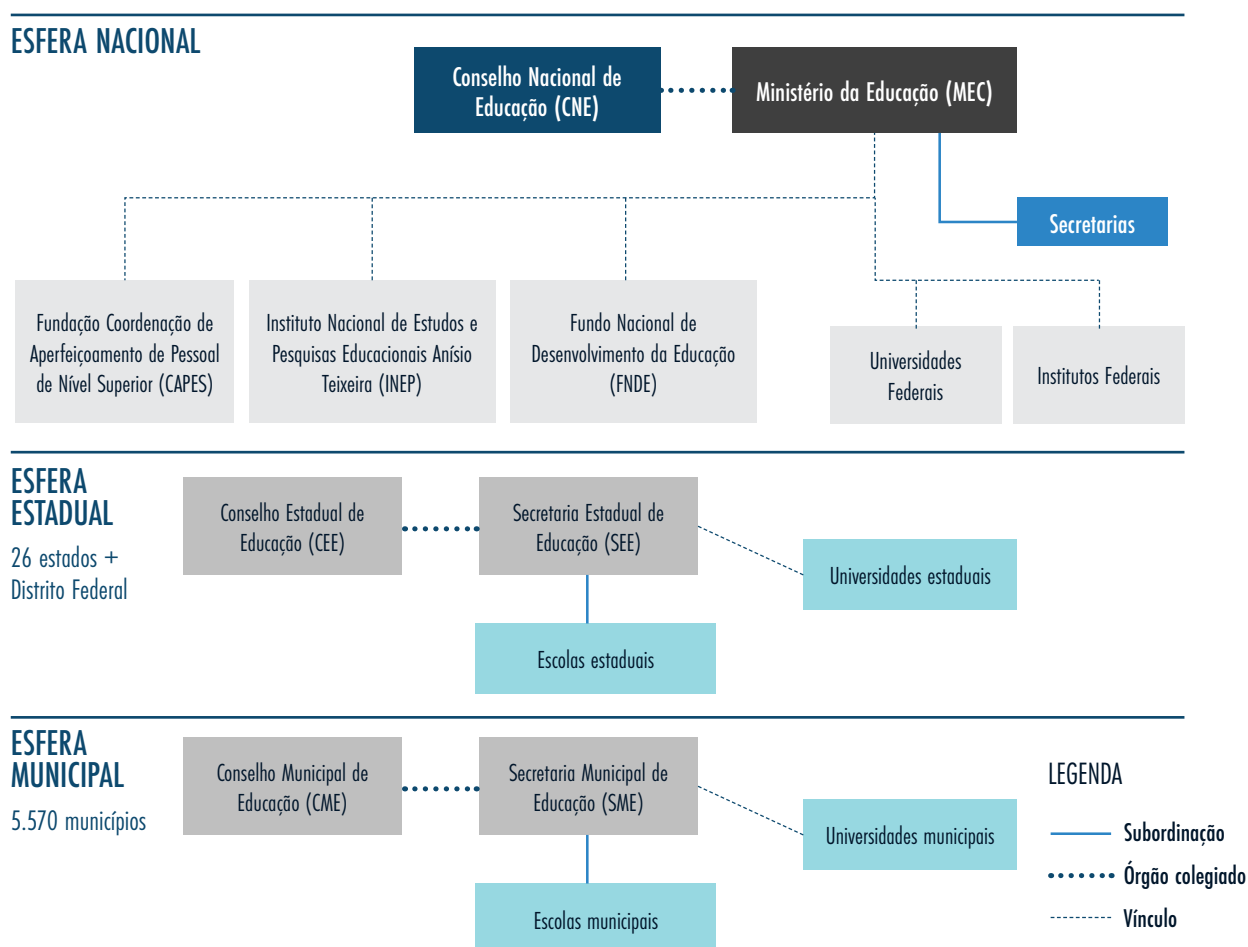
Prestadores de serviços privados fornecem suporte técnico para os sistemas de avaliação do Brasil

Os atores governamentais nas esferas nacional e local contam com prestadores de serviços privados – inclusive instituições e fundações privadas – para operacionalizar as avaliações e exames em larga escala. Alguns dos principais prestadores de serviços envolvidos no apoio aos sistemas de avaliação do Brasil são organizações sem fins lucrativos, como: o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF); Fundação Cesgranrio; Fundação VUNESP; a unidade de projetos da Fundação Getúlio Vargas (FGV Projetos); e o Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (Cebbraspe), vinculado à Universidade Federal de Brasília. Esses prestadores de serviços realizam uma ampla gama de atividades relacionadas ao sistema de avaliação brasileiro, como a correção de questões dissertativas, desenvolvimento de questionários contextuais, análise e processamento de dados e divulgação de resultados.

Os prestadores de serviço privados desenvolveram conhecimentos e experiências valiosos que podem auxiliar na reforma da avaliação nacional do País. No entanto, ao contrário dos amplos processos de consulta que foram organizados nas reformas do ENEM e na BNCC, não houve um processo formal de consulta para incluir as perspectivas desses prestadores no desen-

volvimento do novo SAEB. Embora sua contribuição seja importante, é igualmente importante que os atores governamentais (em todas as esferas) garantam a integridade e confiabilidade dos dados coletados e que o trabalho dos prestadores privados sirva ao interesse público, especialmente considerando a amplitude da escala e escopo dos contratos de muitas das avaliações padronizadas que são realizadas em todo o Brasil. A reforma do SAEB oferece uma oportunidade para o MEC e o INEP avaliarem e fortalecerem os atuais marcos regulatórios.

Figura 3. Governança e realização de avaliações externas de estudantes no Brasil



Observações: nem todos os Estados ou Municípios realizam suas próprias avaliações. O INEP também trabalha com as Secretarias de Educação locais na implementação de suas avaliações nacionais. Os vínculos significam que os órgãos estão legalmente associados ou vinculados.

Fonte: autores e (Presidência da República, 2020[25]), Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm (acesso em 19 de agosto de 2020); (Presidência da República, 1996[26]), Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm (acesso em 6 de agosto de 2020); (MEC, 2020[27]), Organograma, <https://www.gov.br/mec/pt-br/estrutura-organizacional/organograma> (acesso em 6 de agosto de 2020).

Principais características do SAEB e a discussão sobre possíveis reformas

Dadas as reformas educacionais em andamento no Brasil, especialmente a BNCC e o novo modelo do Ensino Médio (ver Quadro 2), agora é um momento oportuno para modernizar o sistema de avaliação nacional para, assim, ajudar a enfrentar os desafios educacionais do País e melhor apoiar as metas nacionais. A seção a seguir discutirá algumas das principais características do SAEB atual. Como o Governo Federal revogou no início de 2021 um pacote de reformas do SAEB previamente estabelecido (descrito em (MEC, 2021^[28])) e ainda não tomou decisões detalhadas sobre sua nova agenda de reformas, esta seção discutirá algumas das possíveis mudanças que estão sendo consideradas para o SAEB. A Tabela 3 resume algumas das principais diferenças entre o sistema de avaliação existente, o plano de reforma do SAEB de 2019-20 e as amplas ambições para o futuro SAEB.

Quadro 2.

Reformas significativas em Políticas Educacionais brasileiras desde 2017

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

A recém-implementada Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define objetivos nacionais de aprendizagem essenciais em cada etapa da Educação Básica para solucionar a fragmentação das políticas educacionais e garantir que todos os estudantes brasileiros desenvolvam as competências necessárias para a vida cotidiana, cidadania e mundo do trabalho. A BNCC não é um currículo propriamente dito, mas oferece diretrizes de conteúdo para o planejamento curricular. Essa conquista veio após anos de trabalho e intenso processo de consulta. Em 2017, foi aprovada a BNCC para a Educação Infantil (crianças de 0 a 5 anos), Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental e, um ano depois, para o Ensino Médio. As etapas escolares mais iniciais tiveram até o início do ano letivo de 2020 para implementar as diretrizes da BNCC – incluindo adaptação curricular, treinamento do corpo docente, atualização do material didático etc. Para o Ensino Médio, as escolas terão até 2022 para aplicar essas mudanças. Há uma consciência geral da necessidade de que os instrumentos do SAEB se alinhem aos novos objetivos de aprendizagem da BNCC.

Reforma do Ensino Médio

Com essa reforma, os alunos terão uma carga horária maior e seguirão um programa curricular comum (que inclui Língua Portuguesa e Matemática como componentes obrigatórios nas três séries do Ensino Médio), assim como disciplinas optativas em um (ou mais) itinerários: Linguagens, Matemática optativa, Ciências da Natureza, Ciên-

cias Humanas e Sociais, Formação Técnica e Profissional. A educação profissional e técnica deixou de ser um curso separado, mas sim um componente opcional dos estudos que os alunos desenvolvem no Ensino Médio. Essa reforma em andamento visa a melhorar a qualidade educacional, alinhar o currículo e os métodos de ensino às necessidades dos alunos, oferecer mais opções e tornar o Ensino Médio uma opção mais atraente e interessante para os jovens, especialmente para a maioria que não ingressará no Ensino Superior – um requisito fundamental, dada a expansão da taxa de matrícula e as altas taxas de evasão escolar nesse nível. As redes de escolas federais, estaduais, municipais e privadas também terão flexibilidade para desenvolver seus próprios currículos e cursos. Na época da elaboração do presente documento, a reforma do Ensino Médio já estava sendo implementada em todo o Brasil. Ainda não está claro até que ponto o novo SAEB refletirá essas mudanças no Ensino Médio.

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi implementado em substituição ao seu antecessor FUNDEF, de 2007 até o final de 2020. O FUNDEB redistribui recursos financeiros entre os Estados e Municípios, com o respaldo de contribuições do Governo Federal. Em dezembro de 2020, a lei do FUNDEB foi renovada (Lei 14.113 de 25 de dezembro de 2020) com uma nova regra que considera as pontuações do SAEB como uma das métricas para ajudar a tornar as alocações de recursos mais equitativas entre as diferentes redes de ensino.

Fonte: (OCDE, 2021^[4]), *A Educação no Brasil: Uma Perspectiva Internacional*; (Ministério da Educação, s.d.^[20]), *Base Nacional Comum Curricular*, http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf (acesso em 15 de fevereiro de 2021).

Tabela 3. Principais áreas para possíveis mudanças no sistema de avaliação do SAEB

Área	Atual SAEB	Plano de Reforma do SAEB de 2019-20	Futuro SAEB (propostas em discussão)
Frequência	A cada 2 anos	Anual	A ser definida
Cobertura	- Censitária com alunos de escolas públicas: (5º e 9º Ano do Ensino Fundamental e 3ª Série do Ensino Médio) - Amostra de alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental de escolas públicas - Amostra de escolas particulares: mesmos anos escolares acima	Todos os alunos de escolas públicas e particulares: a partir do 2º Ano do Ensino Fundamental até o final da Educação Básica (a ser implementado progressivamente iniciando com as séries do Ensino Médio em 2021)	Aumento gradual da cobertura em escolas particulares até que todas as escolas (públicas e particulares) sejam incluídas
Matrizes de referência e disciplinas	- BNCC para os alunos do 2º e 9º Ano; Ciências Humanas e da Natureza - Matrizes de Referência do SAEB para o 5º e 9º Ano do Ensino Fundamental e 3ª Série do Ensino Médio; Língua Portuguesa e Matemática	BNCC para todas as etapas da educação e disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza)	- BNCC para todas as etapas da educação - Aumento gradual da cobertura de Ciências Humanas e da Natureza para outras etapas
Modo de avaliação	Papel	- Do 2º ao 4º Ano (Ensino Fundamental): em papel - Do 5º Ano (Ensino Fundamental) à 3ª Série (Ensino Médio): digital (a partir de 2024)	Avaliação digital piloto para alunos do 5º Ano (Ensino Fundamental) à 3ª Série (Ensino Médio)
Itens	- Múltipla escolha - Itens pouco comparáveis com avaliações internacionais	- Múltipla escolha - Itens abertos (a partir de 2021) - Não há planos declarados para aumentar a comparabilidade entre os itens do SAEB e os itens de avaliações internacionais	- A ser definido - Maior comparabilidade entre os itens e avaliações internacionais
Elaboração dos itens	Os professores enviam itens ao Banco Nacional de Itens.	Os professores de escolas estaduais e municipais devem participar de um “programa de estágio” no INEP para auxiliar no desenvolvimento de itens de avaliação.	A ser definida
Cronograma de aplicação da avaliação e resultados	As provas serão aplicadas em outubro; os resultados serão divulgados após um ano (agosto)	A data de aplicação das provas está indeterminada (provavelmente em outubro); os resultados serão fornecidos após cinco meses (provavelmente em março/fevereiro)	Melhorar o tempo de divulgação dos resultados
Exame (para ingresso na Universidade)	O SAEB não é utilizado, apenas o ENEM*	Tanto o SAEB como o ENEM podem ser usados, a critério da Universidade (a partir de 2023)	- O SAEB não é utilizado, apenas o ENEM* - Projeto piloto do ENEM para as 3 Séries do Ensino Médio (ENEM Seriado) para ingresso no Ensino Superior
Uso dos resultados da avaliação	- Análises de Políticas Educacionais - Prestação de contas (IDEB)	- Análises de Políticas Educacionais - Prestação de contas (IDEB) - Ingresso na Universidade - Engajamento das famílias e da sociedade - Melhoria nas práticas docentes em sala de aula	- Análises de políticas educacionais - Prestação de contas (IDEB) - Aprimorar análises para fornecer mais feedback pedagógico - Tornar os resultados mais fáceis de usar

Observação: * algumas instituições de Ensino Superior podem realizar exames adicionais, além do ENEM. No momento da elaboração deste documento, o cronograma para a aplicação do novo SAEB ainda estava sendo determinado e, portanto, foi marcado como a ser definido.

Fonte: (MEC, 2021[28]), Diário Oficial da União, Portaria nº10, de 8 de Janeiro de 2021, <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-10-de-8-de-janeiro-de-2021-298322305> (acesso em 2 de janeiro de 2021); além de informações fornecidas pelo MEC.

Anos escolares e frequência

No Brasil, a Educação Básica inclui a Educação Infantil (CINE 0), os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental (CINE 1 e 2), também conhecidos apenas como Ensino Fundamental, e o Ensino Médio (CINE 3). Os diferentes níveis que compõem o Ensino Fundamental são denominados “anos” (ou seja, 1º Ano do Ensino Fundamental; alunos com cerca de 6 anos de idade); já o termo “série” é utilizado para o Ensino Médio (ou seja, 1ª Série do Ensino Médio; alunos por volta dos 15 anos). A atual bateria de avaliações do SAEB é aplicada a cada dois anos aos alunos do 2º, 5º e 9º Anos do Ensino Fundamental e da 3ª Série do Ensino Médio. Atualmente os alunos fazem o SAEB ao final de um ciclo curricular (ver Figura 4), exceto no caso da avaliação do 2º Ano. Essa frequência e o momento em que o SAEB é aplicado se assemelham aos de muitos outros países com sistemas nacionais de avaliação.

De acordo com a reforma da avaliação nacional de 2019-20, o Brasil planejava aplicar o SAEB anualmente a partir do 2º Ano do Ensino Fundamental, cobrindo gradualmente todos os anos do sistema de Educação Básica do País. Essa mudança substancial visava a permitir um monitoramento mais consistente do progresso do aluno e fornecer à equipe pedagógica evidências mais rápidas para intervenções em sala de aula. No entanto, o custo e a capacidade de cumprir essa meta provavelmente apresentariam desafios, pois a implementação de uma avaliação anual com cerca de 48 milhões de alunos representa um exercício muito mais oneroso em comparação com o SAEB atual (INEP, 2020_[15]). Em comparação com quando a reforma do SAEB de 2019-20 foi inicialmente concebida, é provável que agora seja ainda mais difícil aumentar a cobertura e a frequência do futuro SAEB, que é uma proposta ainda em discussão. O Brasil precisa não apenas enfrentar o desafio imediato de manter, adiar ou cancelar o ciclo 2021 do SAEB em função da pandemia da COVID-19, mas também atacar os desafios de médio e longo prazo trazidos por prioridades que concorrem pelos limitados orçamentos públicos (OCDE, 2020_[30]). Esse último fator pode limitar o montante de recursos disponíveis para a expansão do futuro SAEB.

Figura 4. Estrutura do sistema de Educação Básica do Brasil

CINE 2011	Idade de início	Unidade administrativa (responsabilidade principal)	Ano/Série	SAEB atual	Plano de Reforma do SAEB de 2019-20	Futuro SAEB (a ser confirmado)	ENEM atual*	Futuro ENEM Seriado	Etapas da escolaridade
3	15	Estados	3ª Série	●	●		●	●	Ensino Médio
			2ª Série		●			●	
			1ª Série		●			●	
2	11	Municípios e Estados	9º Ano	●	●				Anos Finais do Ensino Fundamental
			8º Ano		●				
			7º Ano		●				
			6º Ano		●				
1	6	Municípios	5º Ano	●	●				Anos Iniciais do Ensino Fundamental
			4º Ano		●				
			3º Ano		●				
			2º Ano	●	●				
			1º Ano						
0	4	Municípios							Pré-escola
	0								Creches

Observações: 1. No Brasil, os diferentes níveis que compõem o Ensino Fundamental são denominados anos (por exemplo, 1º Ano do Ensino Fundamental); já o termo série é utilizado para o Ensino Médio (ou seja, 1ª Série do Ensino Médio).

2. Os programas educacionais em azul claro referem-se àqueles que fazem parte do ensino obrigatório.

3. O Atual SAEB refere-se à versão de 2019 da avaliação, e o Plano de Reforma do SAEB de 2019-20 se refere à proposta de reforma que está agora sendo discutida. A futura reforma do SAEB não está incluída nesta tabela porque não estão claras as mudanças a serem feitas na cobertura das etapas de escolarização. 4. (*) Estes são exames de altas consequências³ para os alunos.

3 Nota da tradutora: *high-stakes exams* é o termo em inglês utilizado para descrever exames cujos resultados geram consequências importantes para os alunos, como ingresso no Ensino Superior, certificado de conclusão do Ensino Médio, entre outros.

População-alvo

O atual SAEB é censitário, ou seja, avalia a aprendizagem de todos os alunos que frequentam escolas públicas da rede estadual ou municipal. Nenhum outro grande país federativo atingiu esse nível de cobertura em uma avaliação nacional (Bruns, Evans e Luque, 2012^[31]), o que oferece valiosas informações sobre o quanto os alunos de todo o País dominam as habilidades básicas e adquirem as competências de ordem superior estabelecidas na BNCC. Desde 1997, passou-se a incluir uma amostra de escolas particulares no SAEB em caráter opcional (INEP, s.d.^[12]). No geral, cerca de 19% dos alunos no Brasil frequentam escolas particulares (2020) (Agência Brasil, 2021^[32]). A última edição do SAEB (2019) incluiu apenas 7,4% de todas as escolas particulares na avaliação do 5º Ano; 11,5% no 9º Ano e 17,4% na 3ª Série do Ensino Médio (INEP, 2020^[33]). Tornar o SAEB opcional para escolas particulares e obrigatório para escolas públicas cria uma medida desigual de prestação de contas, uma vez que a avaliação só gerará dados sobre um número limitado de escolas particulares, ao passo que todas as escolas públicas terão resultados individualizados. Essa abordagem também traz o risco de viés, uma vez que escolas particulares de prestígio podem ser mais propensas a participar do SAEB do que escolas particulares de baixo desempenho (por exemplo, com o intuito de divulgar pontuações altas para atrair alunos), distorcendo as comparações entre os tipos de escolas. O Brasil planeja estender a população-alvo do novo SAEB de modo a torná-la censitária tanto para escolas públicas quanto particulares. Na avaliação do 5º Ano, o Governo Federal prevê que essa mudança levará a um aumento de cerca de 519.568 alunos em 14.230 escolas a serem incluídos no futuro SAEB (INEP, 2020^[33]).

Modo de avaliação

Embora a versão atual do SAEB inclua questionários contextuais que os diretores das escolas e secretários de educação podem preencher eletronicamente, a avaliação em si e seus questionários para professores e alunos são em papel. As propostas atuais para o futuro SAEB buscam manter uma avaliação em papel para os alunos mais novos, do 2º ao 4º Ano do Ensino Fundamental, e introduzir um projeto piloto com avaliações digitais para os alunos do 5º Ano em diante. Cada vez mais países da OCDE, bem como o PISA e ou-

tras avaliações internacionais, também começaram a avançar rumo a provas digitais, já que a tecnologia permite a inclusão de questões mais inovadoras (por exemplo, com *hiperlinks* para mover ou interagir com trechos de textos) e pode ajudar a melhorar a eficiência e confiabilidade das avaliações.

Na reforma do SAEB de 2019-20, o INEP planejou aplicar a avaliação digital para alunos mais velhos por meio de um software para tablets, com as perguntas e respostas sendo armazenadas nos dispositivos antes de serem transmitidas pela internet posteriormente. Essa abordagem permitiria ao Brasil implementar avaliações digitais em áreas onde o acesso à internet é um problema, especialmente em escolas de Ensino Fundamental rurais onde o acesso a dispositivos digitais pode representar um desafio para a implementação. Além disso, como os alunos de diferentes anos/séries e escolas provavelmente farão a avaliação em datas diferentes, o Brasil poderia usar o mesmo conjunto de tablets para aplicar o futuro SAEB a todos os alunos. Compartilhar os tablets dessa forma pode ajudar a diminuir alguns dos custos iniciais associados à realização do SAEB digitalmente; no entanto, não está claro se o Governo Federal ainda planeja usar tablets para essa finalidade. O Brasil precisará organizar os aspectos logísticos, mas um projeto piloto de um novo modelo digital para o futuro SAEB auxiliará nos planos de longo prazo de realizar testes adaptativos computadorizados (TAC) (ver Quadro 11).

Componentes curriculares avaliados

Em todos os níveis de escolaridade para os quais o Brasil realiza o atual SAEB, os alunos são avaliados em Língua Portuguesa e Matemática. As matrizes de referência existentes para essas avaliações foram criadas em 2001 (INEP, s.d.^[12]). Após a introdução da BNCC, o Brasil começou a atualizar as matrizes de avaliação do SAEB. No ciclo de 2019 do SAEB, a BNCC serviu como matriz de referência para as avaliações de Língua Portuguesa e Matemática do 2º Ano e para as novas avaliações amostrais de Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza do 9º Ano⁴. O Brasil planeja desenvolver ou revisar as matrizes de todas as outras disciplinas e anos escolares para garantir que todos os instrumentos do futuro SAEB estejam totalmente alinhados

4 Diferentes amostras de alunos fizeram a avaliação de Ciências Humanas e Sociais ou de Ciências da Natureza; os mesmos alunos não fizeram as duas provas.

à BNCC. Esse alinhamento reflete as reformas educacionais orientadas por bases curriculares encontradas em muitos países da OCDE e é fundamental para que o futuro sistema de avaliação nacional tenha um impacto positivo no ensino e na aprendizagem.

Tipos de item e correção

O atual SAEB é considerado uma avaliação altamente confiável, pois as questões são exclusivamente de múltipla escolha e os processos de correção estabelecidos são seguros. No entanto, as provas de Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza do SAEB implementadas em 2019 incluíram algumas respostas dissertativas e perguntas abertas. Embora o Governo Federal ainda não tenha determinado quais tipos de itens serão incluídos no futuro SAEB, incorporar tipos de perguntas mais diversos pode ajudar a melhorar a validade da avaliação ao medir uma gama mais ampla de habilidades de pensamento de ordem superior e outras competências da BNCC. O Brasil já possui grande parte do conhecimento e das ferramentas necessários para fazer a correção de itens complexos, como perguntas abertas, uma vez que esses métodos são usados em outras provas (por exemplo, o ENCCEJA⁵). No entanto, a inclusão de novos itens no futuro SAEB exigirá ajustes nos procedimentos e métodos de correção existentes. Essa mudança precisará ser acompanhada de recursos adequados para manter e expandir o rigor do SAEB.

Variáveis coletadas

O SAEB atual conta com diversos questionários contextuais que coletam informações de alunos, professores, diretores de escolas e secretários de educação estaduais ou municipais (ver Tabela 4). As informações coletadas nos questionários dos alunos permitem que os resultados sejam desagregados por gênero e raça, entre outros fatores. Existem também *proxies* para a situação socioeconômica do aluno e da escola, como nível de escolaridade dos pais, arranjos familiares (mora com pai e mãe?) e disponibilidade de recursos

5

O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) é uma certificação de conclusão do 9º Ano/3ª Série para adultos também gerida pelo INEP.

(por exemplo, biblioteca em casa ou na escola, acesso à internet etc.). Embora esses questionários produzam um grande volume de dados contextuais sobre o ensino e a aprendizagem no Brasil, alguns dos dados solicitados podem ser redundantes, pois os mesmos indicadores são disponibilizados por meio do censo escolar anual. É possível que essa sobreposição surja da falta de um número único de identificação do aluno, que seja reconhecido no censo escolar e nos bancos de dados do SAEB. Assim, o SAEB precisa coletar seus próprios dados contextuais para que os atores realizem análises sobre os fatores que influenciam o desempenho.

É importante ressaltar que o atual SAEB publica alguns dados contextuais juntamente com os resultados de cada escola, como o perfil socioeconômico da escola (em uma escala de 1 a 6, sendo 1 o mais desfavorecido e 6 o mais favorecido) e as qualificações dos professores. No entanto, o Brasil não explora ou analisa totalmente os dados dessas pesquisas para ajudar as escolas a entender a relação entre seu desempenho e seu contexto específico. Consequentemente, os resultados do SAEB não são, em geral, utilizados pelos atores escolares para desenvolver intervenções pedagógicas, nem para alimentar a formulação de Políticas Educacionais. Em vez disso, conforme discutido acima, as partes interessadas frequentemente contam com os resultados das avaliações locais para esses fins.

Tabela 4. Tipos de informação coletados por vários questionários contextuais do SAEB

Tipo de questionário	Tipos de informação coletados
Secretarias estaduais e municipais	Funcionamento das redes de ensino, como conselhos, currículos, práticas avaliativas e contratação de professores.
Diretores escolares	Perfil e experiência dos gestores escolares, atividades desenvolvidas, disponibilidade de recursos e infraestrutura do estabelecimento.
Professores	Formação docente, experiência profissional, condições de trabalho, dificuldades de aprendizagem dos alunos, violência no ambiente escolar, recursos didáticos e práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.
Alunos	Gênero, raça, situação socioeconômica, participação familiar, tempo gasto com tarefas escolares, ambiente de aprendizagem escolar etc.

Fonte: (Ministério da Educação, s.d.[34]), Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb> (acesso em 11 de maio de 2021).

Uso dos resultados

O principal objetivo do atual SAEB é monitorar a qualidade do sistema educacional do Brasil e medir o progresso no cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação. Embora os resultados possam ser usados como subsídio para alimentar a Política Educacional, eles também servem como uma medida de prestação de contas por meio do IDEB, criado em 2007. O IDEB baseia-se nos resultados agregados do SAEB, juntamente com dados administrativos sobre o fluxo escolar, para calcular um único indicador quantitativo que mede a qualidade da educação em uma escala de 0 a 10. Esse processo gera pontuações de desempenho nos níveis nacional, estadual, municipal e escolar que as autoridades usam para definir metas e desenvolver planos de melhoria. As pontuações do IDEB e do SAEB se tornaram escores influentes no Brasil, com ampla cobertura da mídia, graças à abordagem proativa do País em divulgar os resultados. Por exemplo, o INEP elabora relatórios para diferentes esferas de governo, organiza grandes campanhas de comunicação e gerencia uma plataforma de dados online que permite aos atores comparar escolas em relação às médias regionais e nacionais (INEP, s.d.^[12]).

Se o futuro SAEB produzir ainda mais informações (sobre todas as escolas e possivelmente mais níveis de escolaridade), o Brasil precisará refletir sobre quais partes do novo sistema de avaliação serão incluídas em medidas de prestação de contas, por exemplo, nos cálculos do IDEB. A reforma do sistema de avaliação nacional também apresenta uma oportunidade de considerar outras maneiras pelas quais os atores podem usar os dados. Uma proposta que está sendo pensada é como reforçar o valor formativo e pedagógico do SAEB no nível escolar (ver Consideração 5). Atualmente o SAEB não é usado para esse fim, pois os resultados são informados mais de um ano depois que os alunos fazem a prova. Embora muitas avaliações em larga escala levem vários meses para processar e reportar os resultados, o Governo Federal do Brasil espera entregar os resultados do futuro SAEB de maneira mais tempestiva para que possam ser usados para fornecer *feedback* pedagógico a professores e famílias. Essa meta implica que o futuro SAEB teria um propósito mais formativo, representando uma mudança em relação ao propósito principal do atual SAEB, que é de monitoramento do sistema. No entanto, fornecer resultados mais rápidos exigirá um planejamento cuidado-

so e recursos adequados, especialmente à luz de outras propostas do SAEB que estão em discussão, algumas das quais aumentam, em vez de diminuir, o tempo necessário para produzir os resultados (por exemplo, aumentar a cobertura, incluir tipos de itens mais diversos etc.).

Outra mudança significativa da reforma do SAEB que foi revogada é que os resultados serviriam como um mecanismo alternativo de seleção para ingresso no Ensino Superior. O desempenho de cada aluno no SAEB em todos os três anos do Ensino Médio se traduziria em uma única pontuação que eles poderiam usar para se candidatar a vagas universitárias. O Governo Federal, liderado pelo MEC, mudou de rumo desde então e agora planeja realizar um ENEM estendido (o ENEM Seriado mencionado acima) ao longo de todos os três anos do Ensino Médio, a partir de 2022. Detalhes do piloto do ENEM Seriado ainda estão em discussão. No entanto, a decisão do Brasil de manter o SAEB como uma avaliação que não acarreta altas consequências para os alunos ajudará a manter os diferentes objetivos de cada instrumento, permitindo ainda que o Brasil experimente mudanças em seu sistema de exames e observe se elas motivam mais os alunos ao longo de sua jornada no Ensino Médio e trazem melhores efeitos sobre o ensino e a aprendizagem. Ainda não estão claras as considerações políticas sobre como o Brasil irá operacionalizar o ENEM Seriado e até que ponto as universidades estaduais, municipais e privadas aceitarão as pontuações compostas do ENEM como alternativa (ou complemento) a seus próprios vestibulares e ao ENEM original.

ANÁLISE CONTEXTUAL

O sistema de avaliação nacional do Brasil ajudou a colocar a aprendizagem dos alunos no centro dos debates sobre Políticas Educacionais nacionais por mais de uma década, incentivando os atores a olhar além das questões de acesso à educação, passando a focar em assegurar que os alunos adquiram as habilidades e conhecimentos básicos. No entanto, há evidências substanciais de que a versão existente do SAEB não está conseguindo atender às crescentes demandas do amplo e diverso sistema educacional brasileiro, especialmente no que diz respeito a como o sistema de avaliação nacional pode elevar a equidade na educação. Assim, o Governo Federal tem discutido diversas propostas nos últimos anos sobre como aprimorar o SAEB para que ele se alinhe mais à nova matriz curricular (BNCC), apoie o planejamento estratégico de Estados e Municípios e forneça aos professores, alunos e pais informações de forma mais tempestiva que possam ser usadas para melhorar os resultados de aprendizagem. A realização de reformas tão ambiciosas seria um desafio para qualquer país. A atual pandemia da COVID-19 tornou especialmente difícil para os atores no Brasil colaborar e desenvolver planos para a formulação e implementação de um novo sistema de avaliação nacional. A seguir, o presente documento enfocará as considerações básicas para apoiar o Brasil na superação desses desafios e na condução de uma reflexão estratégica sobre possíveis reformas.

CONSIDERAÇÃO 1. ESCLARECER OS PROCESSOS DE LIDERANÇA E TOMADA DE DECISÃO PARA GERENCIAR AS REFORMAS DO SAEB

Contexto

Semelhante a muitos países da OCDE, o Brasil tem uma agência especializada, dentro de sua complexa estrutura de governança federal, que é responsável por formular e implementar políticas públicas nacionais relacionadas a avaliações (o INEP). O fato de o INEP ter alguma independência do MEC ajuda a garantir que os julgamentos sobre o sistema de avaliação decorram de conhecimentos técnicos além de opiniões políticas. Outro aspecto positivo é que parece haver uma estreita coordenação entre os dois órgãos. No entanto, os desafios associados à atual pandemia da COVID-19 e a alta rotatividade na liderança tanto do INEP quanto do MEC tornaram cada vez mais difícil construir consenso e estabelecer uma estratégia de reforma clara para o futuro SAEB. As alterações do SAEB inicialmente anunciadas foram deixadas de lado, e o MEC assumiu o lugar do INEP na liderança da reforma. É importante que haja uma abordagem mais estável para conduzir a reforma da avaliação nacional para que não se prejudique a confiança e a alta qualidade técnica do SAEB.

Os colaboradores do presente documento relataram que, quando o INEP estava desenvolvendo a reforma do SAEB de 2019-20, houve pouca consulta a especialistas independentes e prestadores de serviço privados da área de avaliações que atualmente aplicam o SAEB. Além disso, embora os representantes do CONSED tenham sido consultados sobre as mudanças propostas, os representantes dos Municípios, com algumas exceções, disseram que não foram envolvidos nas discussões sobre a reforma. É um desafio para muitos países manter as autoridades eleitas locais engajadas nos processos de reforma. Porém, garantir que as autoridades locais e outras partes interessadas sejam consultadas e entendam a lógica e a utilidade das mudanças nas políticas públicas para o SAEB será fundamental para que o Governo Federal atinja sua grande ambição de estabelecer um sistema de avaliação nacional que melhor apoie os atores locais. A semelhança entre as reformas propostas do SAEB e as

avaliações locais sugere ainda a necessidade de articular como os diferentes níveis de governo podem coordenar e colaborar melhor para garantir a distinção das avaliações externas e evitar a duplicação de esforços.

A abordagem do Brasil para a reforma do SAEB contrasta com as maneiras como o País introduziu grandes reformas educacionais no passado, como a BNCC e as mudanças no ENEM, ambas as quais envolveram extensos processos de consulta pública durante a fase de formulação e foram cuidadosamente implementados para criar confiança entre as partes interessadas (MEC, s.d._[35]). A decisão de repensar a reforma geral do SAEB oferece uma segunda chance valiosa para o Governo Federal compartilhar mais ativamente seus objetivos de reforma e buscar contribuições das partes interessadas. Esses esforços podem ajudar a garantir que o futuro SAEB consiga atender às diversas necessidades do grande e complexo sistema educacional brasileiro. A organização e a governança do sistema de avaliação nacional dos Estados Unidos fornecem um exemplo que pode ser útil para o Brasil à medida que o País trabalha para fortalecer os processos relacionados à formulação, construção de consenso e implementação da reforma do SAEB (Quadro 3).

Quadro 3.

Exemplos internacionais: Estados Unidos

Estrutura de governança para a gestão da Avaliação Nacional de Progresso Educacional (NAEP)

A responsabilidade pela gestão do sistema de avaliação nacional (NAEP) nos Estados Unidos é compartilhada pelo Centro Nacional de Ciências da Educação (*National Center for Education Sciences*), do Departamento de Educação, e pelo Instituto de Ciências da Educação (*Institute of Education Science*). A estrutura de governança específica da avaliação nacional é explicitamente definida em lei, que determina as funções de cada agência envolvida na implementação do sistema de avaliação. Em particular, a lei estabelece que a avaliação nacional deve ser feita por um Conselho Gestor independente, cujos membros são nomeados pelo Secretário de Educação e possuem experiências diversas. Esse Conselho Gestor realiza reuniões regulares para definir o cronograma da avaliação, desenvolver matrizes de avaliação, monitorar contratos externos, definir níveis de desempenho e gerenciar outras tarefas relacionadas ao processo de avaliação. As decisões tomadas pelo Conselho Gestor são publicadas online para promover a transparência. Definir funções e responsabilidades claras e incluir contribuições de pessoas com experiências diversas pode ajudar a estruturar o processo de reforma no Brasil e criar alicerces mais robustos para melhorias contínuas no futuro.

Fonte: (NAEP, s.d._[36]), The Nations Report Card, <https://www.nationsreportcard.gov/> (acesso em 26 de maio de 2021).

Aprendizados para a Política Educacional brasileira



Organizar consultas para incluir uma gama mais ampla de atores ao longo da jornada de reforma do SAEB

Os prazos ambiciosos e a pandemia sem precedentes da COVID-19 impuseram empecilhos para o Brasil organizar consultas com as partes interessadas quando o INEP estava desenvolvendo o pacote anterior de reformas do SAEB. Como o Governo Federal agora está reconsiderando o conceito geral e o escopo das mudanças no SAEB, a equipe de análise da OCDE recomenda que o Brasil inicie um programa mais abrangente de consultas. Essas consultas devem ser estruturadas e incluir uma ampla gama de atores, especialmente representantes dos governos estaduais e municipais, associações de gestores escolares e professores, bem como outros grupos que possam ser relevantes, como organizações não governamentais. Esses diversos atores podem trazer *insights* de grande valor para ajudar a moldar a reforma da avaliação e sua posterior implementação.

Por exemplo, o Governo Federal poderia perguntar aos atores quais áreas do conhecimento deveriam ter sua inclusão priorizada no futuro SAEB. É necessário avaliar cada ano escolar anualmente, ou avaliações menos frequentes seriam suficientes? Que tipo de informação o sistema de avaliação deve fornecer aos Estados e Municípios e em que formato(s)? Que informações devem ser fornecidas às escolas e aos alunos sobre seus resultados? Como a nova versão digital do SAEB será conduzida nas escolas – especialmente nas escolas rurais remotas? Alguns desses grupos também podem ser consultados sobre os planos de divulgação dos resultados do SAEB para garantir que os dados forneçam *insights* úteis para melhorar o ensino e a aprendizagem (ver Consideração 5). A confiança do público no novo sistema de avaliação provavelmente será maior se um grupo grande e diversificado de partes interessadas sentir que suas opiniões foram levadas em conta.



Criar um grupo focal de especialistas para apoiar o INEP na definição dos detalhes técnicos do novo SAEB

Ao longo de sua extensa história de avaliações em larga escala para a aferição da aprendizagem dos alunos, o Brasil desenvolveu um respeitado grupo de especialistas em avaliação. Seria benéfico se utilizar de algumas dessas vozes externas para revisar as propostas técnicas que estão sendo consideradas para o futuro SAEB. Por exemplo, a criação de novos itens para avaliar as competências de ordem superior exigidas pela BNCC exigirá tecnologias computadorizadas. Uma vez que especialistas da comunidade de avaliação do Brasil (por exemplo, em universidades, instituições de pesquisa e prestadores de serviço privados da área de avaliação) provavelmente terão uma experiência relevante nesse campo, o INEP poderia pedir a contribuição técnica do grupo focal para auxiliar na realização dessa parte da reforma. O Brasil também pode convidar especialistas internacionais com experiência na introdução de inovações em avaliações nacionais de outros países. O envolvimento ativo de especialistas externos, de dentro e fora do Brasil, pode ajudar a aprimorar ainda mais o processo decisório sobre a reforma.



Considerar novos arranjos de governança para gerenciar as mudanças no SAEB

À luz das mudanças recentes no escopo e na gestão da reforma do SAEB, a equipe de análise da OCDE recomenda que o Brasil considere novos arranjos de governança mais transparentes e estruturados para supervisionar as mudanças atuais e futuras no sistema de avaliação nacional. A transparência será especialmente importante considerando os altos custos de desenvolvimento e de capital para a execução de algumas das reformas que estão sendo discutidas, como a avaliação computadorizada censitária (ver Consideração 6). Além disso, o Brasil precisará de financiamento suficiente para sustentar o tamanho crescente do SAEB e pode precisar abrir mão de alguns aspectos para garantir que a escala e o escopo das reformas sejam viáveis, dada a situação econômica do País e o provável impacto da pandemia. Em termos de governança, os papéis distintos do MEC e do INEP devem ser claramente definidos para que as partes interessadas entendam como as decisões de reforma são tomadas, além de como e quando elas poderão contribuir com o processo. No longo prazo, o Brasil também poderia refletir sobre a criação de uma nova agência nacional, semelhante ao Departamento de Regulações para Qualificações e Exames (Ofqual) no Reino Unido para auxiliar no atingimento dos objetivos da reforma da avaliação brasileira, como garantir uma melhor coordenação entre as avaliações nacionais e locais.

Quadro 4. Exemplo internacional: Reino Unido

Departamento de Regulamentações para Qualificações e Exames (Ofqual)

Desde 2010, o Ofqual tem trabalhado para manter os padrões e a confiabilidade das avaliações e exames do Reino Unido, atuando como um regulador nacional. Ter um órgão independente semelhante no Brasil poderia ajudar a garantir a qualidade das avaliações padronizadas usadas em todo o País, mas exigiria uma reflexão cuidadosa acerca dos custos, a aceitação pelas autoridades locais e outras mudanças legislativas necessárias. É importante ressaltar que o INEP não seria adequado para cumprir com essa função, pois haveria conflito de interesses se o órgão responsável pelo desenvolvimento e implementação dos exames nacionais também fosse responsável por regulamentar sua qualidade.

Fonte: (Governo do Reino Unido^[37]), Departamento de Regulamentações para Qualificações e Exames (Ofqual), <https://www.gov.uk/government/organisations/ofqual/about> (acesso em 26 de maio de 2021).

CONSIDERAÇÃO 2.

DEFINIR E COMUNICAR OS OBJETIVOS PRINCIPAIS DO FUTURO SISTEMA DE AVALIAÇÃO NACIONAL

Contexto

As avaliações nacionais podem servir a uma variedade de propósitos. Em geral, o objetivo principal é monitorar o desempenho do sistema, mas elas também podem ser usadas (entre outras coisas) para apoiar melhorias nas escolas e alimentar as práticas de ensino e aprendizagem. Visto que atender a propósitos diversos requer diferentes decisões sobre o desenho, é importante que os sistemas de avaliação definam e priorizem explicitamente os propósitos de cada instrumento avaliativo (Newton, 2007^[38]). Historicamente, o SAEB tem desempenhado funções sistêmicas, como o monitoramento de objetivos nacionais e contribuindo para um indicador universal de qualidade da educação que tem implicações para a reputação dos Estados, Municípios e escolas. No entanto, devido a mudanças graduais no sistema educacional e a reformas recentes (como a introdução da BNCC), o Governo Federal está planejando uma grande reformulação do sistema nacional de avaliação.

Ao realizar essa reforma, o governo brasileiro tem uma vantagem sobre muitos outros países, uma vez que já é amplamente reconhecida e respeitada a importância dos dados oriundos da avaliação na aferição da qualidade educacional e no planejamento do sistema. Os dados relacionados à avaliação não são valorizados apenas nacionalmente, mas também entre os atores estaduais e municipais. Além disso, o INEP conquistou, ao longo do tempo, a confiança dos profissionais da educação e do público em geral, fortalecendo sua imagem como instituição de avaliação altamente competente. Essa experiência e confiança permitiu que o INEP desenvolvesse planos iniciais para a reforma do SAEB, que foram publicados em janeiro de 2021 (MEC, 2021^[39]). Porém, esses planos não estabeleceram uma visão coerente para o sistema de avaliação nacional brasileiro, e ficou evidente, a partir das entrevistas conduzidas para a elaboração do presente documento, que muitos atores permanecem incertos sobre porque, quando e como as mudanças do SAEB aconteceriam.

À luz da atual pandemia da COVID-19 e das mudanças recentes na liderança do INEP, a decisão do Governo Federal de adiar e refletir sobre a agenda geral de reforma do SAEB apresenta uma oportunidade importante para desenvolver um conjunto mais estratégico e viável de mudanças políticas e planejar adequadamente a implementação. O uso de experiências e pesquisas internacionais pode auxiliar o Brasil nesse esforço. Um primeiro passo essencial será estabelecer uma base conceitual clara para o futuro SAEB que possa servir de ponto de início para o desenvolvimento de documentos legais e normativos mais abrangentes, além de materiais pedagógicos.

É particularmente importante ter maior clareza quanto ao propósito do futuro SAEB. Ao aumentar gradualmente a cobertura da avaliação (que é uma das propostas de reforma atuais), o futuro SAEB produzirá grandes volumes de dados que podem servir como mecanismo de prestação de contas em diversos níveis do sistema. Estados, Municípios, escolas e professores precisam saber quem terá acesso a esses dados e como eles serão utilizados. Os exemplos abaixo destacam como o México e a África do Sul definiram um conceito claro para implementar suas reformas no sistema de avaliação nacional. Assim como o Brasil, ambos os países possuem um robusto histórico de uso de avaliações em larga escala para monitorar o desempenho de seus sistemas educacionais. No entanto, os governos recentemente fizeram reformas significativas na estrutura geral de avaliação dos estudantes, a fim de atingir um melhor equilíbrio entre as diferentes finalidades de monitoramento, prestação de contas e ter uma avaliação formativa.

Quadro 5.

Exemplos internacionais: México e África do Sul

Plano Nacional para Avaliação da Aprendizagem do México

Em 2015, o Plano Nacional de Avaliação da Aprendizagem do México (*Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes*, PLANEA) substituiu as avaliações escolares e estudantis anteriores e introduziu um novo sistema que combina três avaliações padronizadas distintas. As várias avaliações do PLANEA ajudam a monitorar os resultados de aprendizagem dos alunos em compreensão de leitura e Matemática em diferentes níveis do sistema educacional e geram dados para dar suporte a uma variedade de atores na comunidade educacional. Essas avaliações são:

- **Avaliação de estudantes padronizada e amostral.** A *Evaluación de Logro referida al Sistema Educativo Nacional* é conduzida a cada dois anos e abrange alunos do último ano da pré-escola e do 6º, 9º e 12º Ano. Os resultados são publicados nos níveis nacional e subnacional para monitorar os resultados de aprendizagem dos alunos.
- **Avaliação de estudantes padronizada, formativa e censitária.** A *Evaluación Diagnóstica Censal* é aplicada pelas escolas e professores anualmente a todos os alunos do 4º Ano. Os resultados são divulgados no nível escolar e utilizados exclusivamente para fins formativos.
- **Avaliações padronizadas para comunidades escolares.** A *Evaluación del Logro Referida a los Centros Escolares* é realizada com alunos do 6º, 9º e 12º Ano e abrange todas as escolas do país, e os resultados são divulgados no nível escolar.

Matriz de Avaliação Nacional Integrada da África do Sul

O sistema educacional da África do Sul costumava aplicar avaliações nacionais (as Avaliações Nacionais Anuais). Embora essas avaliações não tivessem altas consequências para os alunos, elas traziam consequências significativas para professores e escolas. Essa situação levou a um impasse entre o governo central e os sindicatos de professores, que argumentavam que a frequência das Avaliações Nacionais Anuais não proporcionava tempo adequado para que professores e escolas solucionassem as deficiências identificadas. Reconhecendo a necessidade de uma abordagem mais abrangente que pudesse ajudar a reconstruir a confiança nas medidas externas da aprendizagem dos alunos, o Departamento de Educação Básica da África do Sul desenvolveu a Matriz de Avaliação Nacional Integrada (doravante denominada Matriz), cuja implementação iniciou-se em 2018. A Matriz prevê três programas de avaliação complementares, cada um com finalidades distintas:

- **As avaliações sistêmicas** (isto é, avaliações nacionais) têm o propósito de avaliar o sistema educacional geral. A Matriz estipula que essa avaliação deve ser amostral, quando será aplicada e quais anos escolares participarão. Semelhante ao Brasil, a avaliação sistêmica da África do Sul também está vinculada à participação em avaliações e pesquisas internacionais (por exemplo, os já mencionados TIMSS, PIRLS e TALIS, bem como o SACMEQ - Consórcio da África Austral e Oriental para Monitoramento da Qualidade da Educação). Esses vínculos ajudam a garantir a complementaridade entre os instrumentos e evitar sobreposições.
- **As avaliações diagnósticas** visam a apoiar e fortalecer a confiabilidade da prática de avaliação dos professores em sala de aula. Considerando os aspectos históricos e políticos em torno da aplicação anual de avaliações externas, a África do Sul decidiu fornecer aos professores ferramentas de avaliação, manuais, aplicativos digitais, exemplos de provas e itens de teste desenvolvidos centralmente, que podem ser utilizados para identificar as lacunas de aprendi-

zagem de cada aluno. Esses suportes, por sua vez, podem ajudar a melhorar as avaliações desenvolvidas pelos professores para uso em sala de aula. Notavelmente, o Departamento de Educação Básica distribuiu o kit de ferramentas de Avaliação de Leitura do Início da Escolarização para cerca de 4.700 escolas em 2019 e planeja expandir gradativamente para 20.000 escolas no médio prazo. O kit de ferramentas também foi incorporado aos programas de formação inicial de professores.

- **As avaliações somativas** (ou seja, exames nacionais) visam a certificar a aprendizagem do aluno no final de um ciclo curricular e cobrir disciplinas selecionadas. Atualmente, a África do Sul tem uma avaliação somativa para marcar o final da escolarização formal (ou seja, o Certificado Nacional Sênior, conhecido como “*matric*” no 12º Ano) e planeja introduzir um novo exame, o Certificado de Educação Geral, no final do 9º Ano. Esse último visa a garantir que os alunos tenham alcançado os padrões de aprendizagem nacionais até o final da escolaridade obrigatória e subsidiar as decisões sobre itinerários para o Ensino Médio ou formação profissional e técnica.

É importante ressaltar que a Matriz enfatiza o uso de todos os três programas de avaliação para apoiar os professores no desenvolvimento de sua prática. Por exemplo, os relatórios com os resultados dos exames (avaliação somativa) e das avaliações nacionais (avaliação sistêmica) devem ser abrangentes e adaptados ao público-alvo. Esse exemplo pode fornecer ao Brasil maior clareza sobre como coordenar e comunicar as ambições do futuro SAEB no contexto das metas gerais de avaliação do País e da BNCC, especialmente como incentivar o uso da avaliação formativa baseada em competências nas salas de aula.

Fontes: (OCDE, 2018^[40]); *Education Policy Outlook: Mexico*, <https://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Mexico-2018.pdf> (acesso em 26 de maio de 2021); (DBE, 2018^[41]), *Official Guide to South Africa Education 2018/19*, <https://www.gcis.gov.za/sites/default/files/docs/resource-centre/pocketguide/2012/09-Education-2018-19%28print%29%20.pdf> (acesso em 26 de maio de 2021); (DBE, 2020^[42]), *Department of Basic Education Annual Performance Plan 2020/2021*, <https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Reports/Revised%20202021%20APP%20July%202020.pdf?ver=2020-08-26-095030-437> (acesso em 26 de maio de 2021);

Aprendizados para a Política Educacional brasileira



Priorizar a elaboração de uma nota conceitual para definir a descrição completa e os detalhes do futuro SAEB e o raciocínio por trás dos diversos propósitos da reforma

Considerando o escopo das mudanças propostas para o futuro SAEB, é importante que o Governo Federal defina e comunique com clareza os principais propósitos de cada instrumento avaliativo (ver Considerações 4 e 5 para ler a discussão sobre as possíveis finalidades do futuro SAEB). Isso permitirá que diversos atores reconheçam o potencial que a avaliação possui de ajudar a enfrentar os desafios nacionais, compreender melhor como suas funções e responsabilidades serão impactadas pela reforma e, finalmente, ajudar a impulsionar melhorias no ensino e aprendizagem. Dessa forma, o presente documento recomenda que o Governo Federal elabore, como prioridade, uma nota conceitual que defina e comunique claramente como as avaliações do novo SAEB impactarão cada nível de escolaridade e seus vários atores (por exemplo, alunos, escolas etc.), além de explicar o raciocínio por trás dessas reformas. Para tanto, a nota conceitual deve:

- **Explicar** como o novo SAEB, no futuro, servirá melhor aos interesses dos governos estaduais e como os processos e dados associados à nova avaliação complementarão as avaliações estaduais.
- **Descrever** (em um documento separado) de que maneira o novo ENEM Seriado servirá um propósito adicional como mecanismo de seleção de alunos que desejam ingressar no Ensino Superior.
- **Esclarecer** como o novo SAEB fornecerá informações mais detalhadas sobre o desempenho dos alunos, algo crucial para que o Brasil utilize o novo sistema de avaliação para fins formativos.
- **Expor** como os resultados do novo SAEB contribuirão para uma melhoria na medição da qualidade educacional (ou seja, um IDEB revisado).

Abordar esses elementos ajudará a reforçar a ideia de que a cultura avaliativa do Brasil beneficia todas as partes interessadas e níveis do sistema educacional. O governo também deve considerar a organização de um amplo processo de consulta para alimentar a elaboração da nota conceitual (ver Consideração 2), o que, por sua vez, ajudaria a refinar as propostas de Políticas Educacionais e criar maior senso de ownership sobre as mudanças. É importante ressaltar que a nota conceitual não deve ser sobrecarregada com detalhes sobre os instrumentos de avaliação ou processos específicos, sob o risco de cansar o leitor geral e distraí-lo dos principais objetivos da política pública de reforma.



Desenvolver documentos técnicos antes da implementação do futuro SAEB

Os detalhes sobre as especificações e requisitos do novo SAEB não devem estar presentes na nota conceitual mencionada anteriormente. Eles devem ser descritos em documentos técnicos separados, o que permitiria aos pesquisadores e especialistas avaliar criticamente e oferecer feedback ao Governo Federal, ajudando assim a melhorar o sistema de avaliação. O INEP já produz documentos técnicos para avaliações que estão sob sua responsabilidade, e a continuidade dessa boa prática garantirá que o futuro SAEB seja desenvolvido de forma mais transparente e seja bem compreendido tanto pelos usuários finais quanto pelo público em geral. Também é importante ressaltar que documentos técnicos de apoio que definem, por exemplo, as competências avaliadas pelo futuro SAEB, novas escalas de proficiência e regras para o desenvolvimento de itens, precisarão ser desenvolvidos antes da implementação da nova avaliação. O Governo Federal deve levar em conta o tempo necessário para desenvolver esses materiais na formulação do cronograma geral da reforma do SAEB.



Formular e implementar um plano de divulgação abrangente para o conceito do novo SAEB

O conceito final do futuro SAEB deverá ser comunicado a uma ampla gama de partes interessadas. Ao longo dos anos, o INEP desenvolveu ótimos canais de comunicação com as Secretarias Estaduais de Educação e com as Secretarias Municipais que se engajaram ativamente nas decisões sobre o sistema de avaliação do País, especialmente através de organizações representativas (ou seja, CONSED e UNDIME). No entanto, a comunicação com diretores, professores e a sociedade civil em geral não tem sido tão eficaz. Algumas partes interessadas entrevistadas para o presente documento explicaram que não estavam cientes das mudanças propostas para o SAEB e como elas impactariam o sistema de avaliação existente. Envolver esses atores no importantíssimo processo de reforma pode exigir diferentes estratégias de alcance, como uma campanha dinâmica de relações públicas que faça uso tanto dos meios convencionais de comunicação quanto das redes sociais (ver Consideração 2).

CONSIDERAÇÃO 3. **ALINHAR A AVALIAÇÃO NACIONAL** **À NOVA BASE NACIONAL COMUM** **CURRICULAR**

Contexto

A BNCC tem o potencial de melhorar os resultados educacionais ao definir objetivos essenciais de aprendizagem para cada etapa da Educação Básica e estabelecer a expectativa de que todos os alunos devem desenvolver competências essenciais do século XXI. Para concretizar esse potencial, é importante que os Estados e Municípios implementem o novo currículo em nível local e que avaliações externas apoiem esse processo, aferindo conhecimentos, habilidades e competências mais amplas que se espera que os alunos alcancem. Alinhar o SAEB à BNCC criará itens que podem servir como um modelo de boas práticas de avaliação e ajudarão a incentivar os professores a adotar avaliações em sala de aula mais válidas e confiáveis que possam servir tanto para fins formativos quanto somativos. Se houver uma incompatibilidade entre o currículo e a avaliação nacional (ou o ENEM), os professores podem não colocar ênfase suficiente em alguns dos importantes e inovadores elementos da BNCC (por exemplo, pensamento criativo, empatia e habilidades de cooperação) ao implementarem o currículo e prepararem seus alunos para o futuro SAEB.

Além do exposto acima, o futuro SAEB servirá como instrumento de acompanhamento da implementação da BNCC em nível nacional. Para isso, as matrizes de avaliação do novo SAEB e seus instrumentos avaliativos deverão cobrir toda a gama de conhecimentos e habilidades exigidas pelo currículo. Se algumas das competências mais complexas da BNCC (por exemplo, construir argumentos baseados em dados confiáveis) não forem avaliadas, o INEP não será capaz de reportar o desempenho dos alunos nesses domínios. Ao mesmo tempo, se as matrizes de avaliação dos instrumentos do futuro SAEB não forem suficientemente amplas, os professores podem limitar o currículo que lecionam em suas salas de aula, minando a flexibilidade que foi intencionalmente embutida no desenho da BNCC. Além dos desafios tra-

zidos pelo alinhamento com a BNCC, o futuro SAEB precisa apoiar iniciativas do governo para priorizar a alfabetização e o letramento matemático nos primeiros anos. Isso pode exigir novas técnicas de avaliação e métodos de aplicação para acomodar os alunos mais jovens.

Os atores brasileiros estão cientes da necessidade de alinhar as matrizes do novo SAEB à BNCC em todas as disciplinas e níveis de escolaridade pertinentes. De fato, já se começou a incorporar os requisitos da BNCC nas novas avaliações de Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza do SAEB do 9º Ano. No entanto, assim que o Governo Federal definir o conceito geral da reforma, o INEP precisará elaborar a documentação necessária (incluindo matrizes de avaliação, matrizes de especificação e avaliações amostrais) para todas as disciplinas e anos/séries para que os redatores de itens, prestadoras de serviço de avaliação, escolas e professores possam se preparar para as mudanças. A Portaria de Reforma do SAEB de 2019-20 de janeiro de 2021, que foi revogada, exigia que o INEP criasse uma nova Comissão Especial para auxiliar no processo de alinhamento entre a BNCC e o SAEB. Entretanto, no momento da elaboração deste documento, não estava claro se o Governo Federal ainda iria criar essa comissão e como ela colaboraria com especialistas nas áreas do conhecimento e outros atores relevantes para desenvolver os documentos de base e os materiais avaliativos.

Para apoiar no alinhamento do novo SAEB com a BNCC, o Brasil pode considerar *insights* da Austrália, que introduziu novas matrizes de avaliação em 2016 para alinhar seu sistema de avaliação nacional com as principais reformas curriculares. Semelhantemente ao Brasil, as autoridades estaduais e territoriais australianas têm autonomia e responsabilidade para decidir como implementar o currículo nacional dentro de sua jurisdição. Portanto, era importante que as avaliações nacionais não apenas medissem a aprendizagem dos alunos em relação aos objetivos nacionais, mas também ajudassem a monitorar a implementação do novo currículo em todo o país.

Quadro 6.

Exemplo internacional: Austrália

O alinhamento da avaliação nacional da Austrália com a reforma curricular

Após a introdução de um novo currículo nacional em 2015, a Autoridade Australiana de Currículo, Avaliação e Reporte (ACARA) tomou medidas para alinhar seu antigo Programa de Avaliação Nacional (NAP), a fim de compreender como os alunos em todo o país estavam progredindo em relação aos novos objetivos de aprendizagem nacionais. O NAP é a principal medida nacional dos resultados de aprendizagem dos alunos australianos e consiste em dois programas:

- **Programa Nacional de Avaliação – Alfabetização e Letramento Matemático (NAPLAN).** Criada em 2008, essa avaliação anual é feita por todos os alunos nos Anos 3, 5, 7 e 9 para determinar se os jovens australianos têm ou não as habilidades de letramento e matemática necessárias para outras aprendizagens e para uma participação produtiva e gratificante na comunidade. O NAPLAN é apenas um aspecto da avaliação individual dos alunos e não substitui as avaliações extensas e contínuas feitas pelos professores sobre o desempenho de cada aluno.
- **Programa de Avaliação Nacional – Avaliações Amostrais.** Criado em 2003, esse programa avalia uma amostra de alunos dos Anos 6 e 10 em letra-

mento científico, civilidade e cidadania e letramento em tecnologia da informação e comunicação (TIC) a cada três anos.

Para alinhar os construtos da avaliação e os itens com a reforma do currículo nacional, a Austrália formulou novas Matrizes de Avaliação que incluem descrições detalhadas de como as provas do Programa de Avaliação Nacional refletem as áreas de aprendizagem, escopo e sequência das disciplinas curriculares pertinentes. Por exemplo, a nova matriz explica como o formato das provas de inglês do NAPLAN cobre os eixos de linguagem, literatura e letramento do currículo nacional; como as questões de leitura das provas incluirão os três tipos de texto definidos no currículo nacional; e como os construtos gramaticais incluídos nas provas serão aqueles exigidos pelo currículo nacional. Uma abordagem igualmente rigorosa para o alinhamento do currículo é estabelecida para os elementos de letramento matemático da NAPLAN e para as disciplinas incluídas no Programa de Avaliação Amostral. É importante ressaltar que essas matrizes foram desenvolvidas em estreita colaboração com especialistas em avaliação e nas disciplinas específicas, o que aumentou os vínculos de credibilidade entre o currículo e a avaliação. Ter tais matrizes, que descrevem explicitamente os processos pelos quais o Governo Federal colabora com os Estados, Municípios e outros atores relevantes para alinhar os instrumentos do novo SAEB com o conteúdo e o espírito da BNCC, deve ajudar a garantir às partes interessadas – especialmente professores e especialistas em currículo estaduais – que as avaliações não conflitam com o currículo.

Fontes: (NAP, 2016_[43]), FAQs, <https://www.nap.edu.au/naplan/faqs> (acesso em 26 de maio 2021); (Lambert, 2016_[44]), Educational Standards and Australia: a changed landscape, <https://dx.doi.org/10.1590/s2176-6681/291437381>.

Aprendizados para a Política Educacional brasileira



Priorizar o alinhamento dos instrumentos do SAEB existentes com a BNCC antes de expandir para outras disciplinas e etapas da escolarização

Até o momento, o Brasil tem adotado uma abordagem faseada para alinhar o SAEB à BNCC, ajustando as matrizes de avaliação dos instrumentos existentes (ou seja, o SAEB de Língua Portuguesa e Matemática do 2º Ano) e garantindo que as provas recém-introduzidas (o SAEB de Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza para os alunos do 9º Ano) já tenham matrizes que reflitam a BNCC. A continuidade desse tipo de abordagem controlada pode ajudar o Brasil a manter o foco nas habilidades fundamentais, sem comprometer a integridade e a qualidade dos instrumentos do SAEB, à medida que o Governo Federal trabalha para aumentar gradualmente a cobertura da avaliação em diferentes níveis da educação e áreas do conhecimento. Conforme o Brasil reflete sobre futuras mudanças no SAEB, pode haver uma pressão para incluir áreas inovadoras que se alinhem diretamente com a BNCC (por exemplo, avaliações de habilidades cívicas ou socioemocionais). No entanto, a equipe de análise da OCDE recomenda que o Governo Federal priorize a atualização das matrizes e instrumentos existentes do SAEB para que estejam em total conformidade com os requisitos da BNCC antes de acrescentar novas avaliações. É importante ressaltar que o Brasil precisará refletir sobre como alinhar simultaneamente o ENEM e o ENEM Seriado com a BNCC, além dos instrumentos do SAEB.

Uma vez que as avaliações existentes tenham sido alinhadas, o Brasil pode então trabalhar para introduzir novas avaliações para anos escolares e disciplinas adicionais, de acordo com as prioridades nacionais. Por exemplo, o Brasil pode pensar em desenvolver avaliações de línguas estrangeiras ou habilidades digitais para ajudar a medir as competências digitais, culturais e de comunicação dos alunos, que constam entre as competências gerais da BNCC. No entanto, o desenvolvimento de áreas inovadoras deve ser cuidadosamente projetado e pilotado (ver Quadro 7). Na decisão sobre como aumentar a cobertura para diferentes níveis de escolaridade, o Brasil pode priorizar a introdução de uma nova avaliação nos anos mais inferiores, porque os alunos mais jovens passarão mais tempo aprendendo de acordo com a BNCC, e, ao consolidar a alfabetização e o letramento matemático nessa fase, os alunos estarão mais bem preparados para ter sucesso mais tarde na escola e na vida. Como alternativa, o Brasil poderia priorizar uma nova avaliação para o 7º Ano, pois isso ajudaria a monitorar o progresso do aluno nos Anos Finais do Ensino Fundamental, um estágio da educação com relativamente menos avaliações externas em nível nacional (ver Figura 3). Independentemente

de quais decisões sejam tomadas, a expansão do SAEB para diferentes áreas e níveis de escolaridade deve ser feita considerando os recursos disponíveis e baseada em evidências e contribuições das partes interessadas.

A implementação estratégica da reforma do SAEB ao longo de um período de vários anos e a priorização do alinhamento das matrizes de avaliação existentes antes do desenvolvimento de novas avaliações permitirá ao Governo Federal garantir que o futuro SAEB reflita o construto e a filosofia da BNCC o mais rápido possível. Isso também dará mais tempo para que o MEC e o INEP desenvolvam políticas públicas e procedimentos gerais relativos ao SAEB e aconselhem Estados, Municípios, escolas e professores sobre a melhor forma de adaptar os currículos, as práticas docentes e os materiais didáticos locais. Juntos, esses esforços podem ajudar a preparar os alunos e atores educacionais para o futuro SAEB sem restringir os objetivos mais amplos da BNCC.

Quadro 7.

Avaliação de áreas inovadoras

As evidências empíricas mostram que as habilidades socioemocionais podem desempenhar um papel crucial na melhoria do nível de formação, empregabilidade, desempenho no trabalho e engajamento cívico. No entanto, em comparação com as habilidades cognitivas, as informações sobre como desenvolver e avaliar essas habilidades são limitadas. A OCDE define habilidades socioemocionais como: “...capacidades individuais que podem ser (a) manifestadas em padrões consistentes de pensamentos, sentimentos e comportamentos, (b) desenvolvidas por meio de experiências de aprendizagem formais e informais e (c) impulsionadores importantes de resultados econômicos ao longo da vida do indivíduo” (OCDE, 2015, p. 35_[45]). Para esclarecer esse assunto, a OCDE lançou o Estudo de Habilidades Socioemocionais (*Social and Emotional Skills Study*) em 2016 e realizou uma pesquisa com foco em alunos de 10 e 15 anos em 10 cidades em 9 países diferentes. O estudo teve como objetivo:

- Fornecer às cidades e países participantes informações robustas e confiáveis sobre os níveis de habilidades socioemocionais de seus alunos.
- Identificar fatores domésticos, escolares e sociais no convívio com os colegas que promovem ou impedem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais;
- Explorar como políticas públicas, bem como contextos culturais e socioeconômicos mais amplos influenciam essas habilidades;
- Demonstrar que informações válidas, confiáveis e comparáveis sobre habilidades socioemocionais podem ser produzidas em diversas populações e ambientes.

O estudo se baseou no modelo *Big Five* – um modelo bem conhecido no campo das habilidades socioemocionais – que inclui cinco grandes domínios: i) conscienciosa-

de; ii) neuroticismo; iii) amabilidade; iv) abertura a novas experiências; v) extroversão⁶; tudo acompanhado por habilidades mutuamente relacionadas. Foi escolhido um conjunto de 15 habilidades para o estudo da OCDE com base em sua relevância, validade, confiabilidade, maleabilidade e comparabilidade para a formulação de políticas públicas. Para coletar informações sobre as habilidades socioemocionais selecionadas, a OCDE aplicou quatro questionários diferentes desenvolvidos para alunos, pais, diretores de escolas e professores. Esses questionários foram divididos em duas partes principais:

- Parte A) Escalas para avaliação das habilidades socioemocionais dos alunos, com base nas respostas dos próprios alunos, bem como dos pais e professores.
- Parte B) Questionários contextuais, que coletaram informações sobre fatores que podem influenciar o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos.

Para desenvolver esses instrumentos, foram consideradas as escalas ou questões existentes. Por exemplo, os itens dos questionários contextuais do PISA foram usados em sua forma original ou modificados para se alinhar ao estudo. O processo de desenvolvimento dos instrumentos foi abrangente: incluiu várias rodadas de testes empíricos em vários formatos (qualitativos e quantitativos) e escopos, a fim de produzir instrumentos avaliativos confiáveis, válidos e comparáveis. Também foi criado um banco de itens com um grupo de questões para cada uma das 15 habilidades selecionadas. Um número significativo desses itens foi retirado do International Personality Item Pool (IPIP), um banco de dados com mais de 3.000 itens pertencentes a mais de 250 escalas projetadas e usadas para a avaliação de diferentes características da personalidade.

Fonte: (Kankaraš, 2019⁽⁴⁶⁾), Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills, <https://doi.org/10.1787/5007adef-en>.

6 Cinco grandes fatores da personalidade: <https://novaescola.org.br/conteudo/17041/como-as-habilidades-socioemocionais-podem-melhorar-a-convivencia#:~:text=J%C3%A1%20a%20Big%20Five%20explora,com%20base%20em%20princ%C3%ADpios%20%C3%A9ticos>.



Alocar tempo e recursos suficientes para produzir novos itens de avaliação

Desenvolver itens inovadores e baseados em competências, testá-los em campo e calibrá-los para incorporação em bancos de itens e provas é uma atividade tecnicamente desafiadora e demorada. Embora o INEP seja capaz de usar, talvez com algumas modificações, materiais pré-existentes dos bancos de itens atuais do SAEB, algumas habilidades incorporadas pela BNCC exigirão novos itens. Por exemplo, um item dissertativo, algo que não existe no atual SAEB de Língua Portuguesa e Matemática, seria mais adequado para medir a capacidade de um aluno de formular um argumento para defender um ponto de vista (uma das competências gerais da BNCC) em comparação com um item de múltipla escolha. Produzir esses tipos de itens e, portanto, permitir ao Brasil medir uma gama mais completa de competências estabelecidas na BNCC, exigirá uma quantidade significativa de tempo e recursos.

O INEP possui a expertise técnica necessária para desenvolver itens inovadores. No entanto, no momento de elaboração deste documento, as autoridades brasileiras expressaram preocupações sobre a capacidade de cumprir com as mudanças na agenda de reforma anterior, que exigiria a redação de novos itens de várias disciplinas para dez Anos/Séries de escolaridade em um prazo de cinco anos. O INEP planejou contornar a necessidade de pilotos separados para testar os itens, escondendo-os entre as questões existentes e por meio do envolvimento de professores e técnicos de Secretarias Estaduais e Municipais para aumentar a capacidade de redação de itens. No momento da elaboração desta análise, não estava claro se o Governo Federal ainda pretendia prosseguir com essas ações para acelerar a formulação de itens.

Contar com a ajuda de professores e autoridades educacionais locais para elaborar os itens traz o benefício de que essa experiência pode ajudar a construir capacidades de avaliação individuais e permitir que o futuro SAEB reflita uma gama mais ampla de perspectivas, usando atores de diferentes partes do País. Para tanto, o INEP também pode considerar trabalhar de forma mais sistemática com grupos de pesquisadores na elaboração dos instrumentos do SAEB e na criação de itens especializados. Indivíduos que ajudam a produzir novos itens para o SAEB precisarão ser treinados sobre como redigir questões baseadas em competências, e os itens que eles produzirão precisarão ser avaliados antes de serem incluídos no banco do SAEB. Como parte do exercício de priorização mais amplo discutido acima, o Brasil deve planejar e alocar tempo e recursos suficientes para desenvolver novos itens para as disciplinas e níveis de escolaridade que forem selecionados para estarem entre os primeiros instrumentos alinhados com a BNCC.



Garantir que o Governo Federal crie grupos de trabalho de especialistas em disciplinas centrais para avaliar a validade do conteúdo e dos construtos dos instrumentos de avaliação do novo SAEB

O INEP e a comunidade pesquisadora do Brasil em geral avaliam regularmente os itens e instrumentos avaliativos anteriores do SAEB, uma prática observada em muitos países com sofisticados sistemas nacionais de avaliação (OCDE, 2013[47]). No entanto, a introdução de um sistema de avaliação totalmente reformado aumentará a importância da avaliação sistemática dos futuros instrumentos do SAEB, tanto na fase de formulação quanto de implementação. Em particular, análises qualitativas e quantitativas serão necessárias para investigar o grau em que as novas provas e seus itens se relacionam com os construtos-alvo (por exemplo, letramento em leitura, habilidade de resolução de problemas etc.) e o quanto eles correspondem às matrizes de avaliação acordadas. Para tanto, o Brasil pode considerar a adoção de taxonomias de Profundidade do Conhecimento ou Estrutura de Resultados de Aprendizagem Observados (SOLO) para ajudar a classificar os itens de acordo com sua complexidade em uma escala crescente (Biggs, Collis e Edward, 2014[48]; Webb, 2002[49]). O INEP tem a capacidade de fornecer todos os dados quantitativos necessários, mas as opiniões de especialistas nas disciplinas e professores também serão necessárias para reunir evidências qualitativas quanto à validade dos testes.

CONSIDERAÇÃO 4.

REFLETIR SOBRE COMO AS INFORMAÇÕES DO SAEB PODEM MELHOR APOIAR AS FUNÇÕES DE PRESTAÇÃO DE CONTAS DO SISTEMA E DA ESCOLA

Contexto

A divulgação dos resultados da avaliação nacional promove transparência e pode exercer uma pressão positiva para incentivar melhorias do sistema. Existem vários exemplos de boas práticas nas formas como o Brasil já divulga e usa os dados do SAEB. Por exemplo, o SAEB ajuda a monitorar o progresso no cumprimento do Plano Nacional de Educação, e o INEP reporta os resultados por meio de uma plataforma de dados online que permite aos atores comparar escolas dentro da mesma rede e em relação às médias regionais e nacionais (INEP, s.d.^[50]). Outra prática positiva é que os resultados do SAEB são normalmente publicados juntamente com informações sobre o fluxo escolar como parte do IDEB. A atual reforma da avaliação nacional brasileira oferece uma oportunidade de desenvolver essas boas práticas e refletir sobre como o futuro SAEB pode melhor apoiar a prestação de contas entre os atores no sistema como um todo (ou seja, o MEC, autoridades estaduais e municipais de educação e cidadãos brasileiros) e no nível escolar (ou seja, gestores escolares e professores).

Prestação de contas no sistema educacional

A Constituição brasileira garante o direito à educação de qualidade, o que implica não apenas que os alunos tenham acesso e concluam a Educação Básica, mas que sejam apoiados em sua aprendizagem e desenvolvimento das competências essenciais para terem sucesso. O IDEB atual reflete essas dimensões da qualidade educacional (tendo o SAEB como uma medida dos resultados da aprendizagem) e gera um único indicador que é facilmente compreendido por atores educacionais e formuladores de políticas educacionais. Assim, a pontuação do IDEB, divulgada a cada dois anos, serve como

uma ferramenta central de prestação de contas e é um forte motor de melhoria da qualidade educacional em todo o Brasil. Entretanto, há cada vez mais sinais de que o desenho do Índice está atingindo os limites de sua utilidade. Em particular, a progressão do aluno ao longo das etapas de escolaridade formal aumentou significativamente (conforme as metas do governo), e há uma consciência crescente de que o IDEB não captura outras preocupações importantes, como a equidade.

Os pesquisadores brasileiros já começaram a explorar maneiras de medir as disparidades educacionais de forma mais eficaz. Por exemplo, a iniciativa do Indicador de Desigualdades e Aprendizagens (IdeA) captura as desigualdades associadas a gênero, raça e situação socioeconômica no nível municipal (Fundação Tide Setubal, s.d.^[51]). O INEP também criou uma comissão em janeiro de 2021 para discutir propostas de reforma para o desenho geral do IDEB de modo a incluir um conjunto mais abrangente de indicadores. No mínimo, se o futuro SAEB incluir disciplinas e anos escolares adicionais, o Governo Federal precisará decidir quais partes da avaliação serão incluídas nos cálculos futuros do IDEB. Mudanças nas políticas do IDEB terão um impacto importante para a prestação de contas no sistema, uma vez que o Brasil está debatendo como os resultados podem ser usados para identificar quais Estados e Municípios cumpriram suas metas do IDEB e podem, portanto, ser elegíveis para receber recursos adicionais na próxima versão do FUNDEB (ver Quadro 2). Embora já existam casos de autoridades locais que usam seus próprios índices de qualidade da educação ou pontuações do IDEB para identificar e recompensar as escolas por apresentarem alto desempenho ou melhorias no desempenho, se o futuro SAEB/IDEB for usado dessa forma, seria a primeira vez em que os dados de desempenho dos alunos teriam legalmente impactos em nível nacional – para além de impactos relativos à reputação pública – pois seriam usados como indicadores de desempenho no cálculo dos repasses obrigatórios do Governo Federal. O “Plano Zero” da República da Coreia oferece um exemplo de como atrelar algumas medidas formais de prestação de contas aos resultados da avaliação nacional pode ser uma forma poderosa de incentivar a melhoria do sistema.

Além da pressão crescente para revisar a fórmula do IDEB, há exemplos de como o Índice atual está sendo usado de maneiras que podem impactar negativamente a aprendizagem. Por exemplo, enquanto o INEP evita classificar explicitamente as escolas por seu desempenho médio, a mídia e outros atores, incluindo alguns secretários estaduais, ainda usam os resultados para construir suas próprias tabelas classificatórias. Foi o caso do Rio Grande do Sul, que di-

vulgou um ranking das escolas de acordo com os resultados do IDEB e do SAEB de 2019 (SEDUC, 2020_[52]). Embora tais práticas possam ter a intenção de aplicar pressão interna e externa para que as escolas melhorem, elas correm o risco de distorcer as percepções da qualidade educacional porque (normalmente) ignoram o contexto em que a escola opera e/ou o progresso conquistado ao longo do tempo. Como o Governo Federal pretende incluir todas as escolas públicas e particulares no futuro SAEB, a possibilidade de as partes interessadas usarem indevidamente os dados da avaliação será ainda maior se não forem tomadas medidas para educar os atores sobre formas construtivas de comparar sistemas e escolas e, ao mesmo tempo, evitar algumas das consequências negativas e indesejadas de ter tais dados.

Prestação de contas nas escolas

Refletir sobre o papel do futuro SAEB no cálculo do IDEB é especialmente importante porque o Brasil não possui um sistema de avaliação escolar universal. Nesse contexto, a única maneira de os gestores escolares e professores (junto com outros atores) compararem de forma confiável o desempenho escolar ao redor de todo o País é por meio do Boletim da Escola do INEP, que fornece informações contextuais valiosas sobre as escolas individualmente (por exemplo, nível econômico e porcentagem de docentes qualificados) e pontuações médias nas áreas do conhecimento e níveis de escolaridade avaliados. Muitos países possuem portais semelhantes para divulgar e analisar os resultados das avaliações, mas a plataforma do Boletim Escolar do Governo Federal brasileiro não permite que as escolas analisem a distribuição dos alunos nos diferentes níveis de desempenho do SAEB; o INEP também não fornece essas informações às escolas por meio de relatórios personalizados. No entanto, atores da sociedade civil criaram algumas ferramentas para auxiliar em maiores análises dos dados de avaliação do Brasil, como o Portal QEdU, que mostra (entre outras coisas) a parcela de alunos que atingiram níveis adequados de aprendizagem (Fundação Lemann_[53]). Além disso, os resultados do SAEB são disponibilizados apenas uma vez a cada dois anos, com longos períodos entre o momento em que as avaliações são realizadas e o momento em que os resultados são disponibilizados. Assim, muitas partes interessadas que participaram desta análise disseram que o SAEB em geral não é utilizado por atores escolares como base para o planejamento e intervenções pedagógicas.

Quadro 8.

Exemplos internacionais: Coreia do Sul e Colômbia

Uso dos resultados de avaliações na Coreia do Sul para alocação de recursos às escolas

O Ministério da Educação da República da Coreia possui um mecanismo de prestação de contas formal conhecido como “Plano Zero para Alunos Abaixo do Nível Básico”, que visa a reduzir as lacunas de desempenho, fortalecer a prestação de contas com vistas à melhoria e construir um sistema de apoio que crie vínculos mais fortes entre as escolas e as autoridades educacionais locais. Escolas onde grandes proporções de alunos ficam abaixo do nível básico de desempenho medido pela Avaliação Nacional de Desempenho Educacional são elegíveis para receber um apoio administrativo e financeiro adicional por um período de três anos. Esse apoio é fornecido pelo Ministério com fundos obrigatórios dos departamentos metropolitanos ou provinciais, que são responsáveis por alocar o subsídio de acordo com as características das escolas, como tamanho, recursos financeiros disponíveis e esforços dos gestores escolares para elevar o desempenho dos alunos. É importante ressaltar que as autoridades educacionais locais são incentivadas a fornecer o subsídio na forma de um montante único, para dar aos diretores a flexibilidade operacional para usar os recursos da maneira que melhor atenda às necessidades de suas escolas. Entre outras coisas, o subsídio pode ser usado para fornecer incentivos a professores, nomear assistentes, desenvolver e operar programas educacionais inovadores e apoiar atividades de estudo dos alunos. O Brasil pode avaliar como medidas formais de prestação de contas podem incentivar parcerias entre autoridades federais e locais para promover melhorias nas escolas, ao mesmo tempo em que haja alguma autonomia sobre o uso dos subsídios.

O Índice Sintético de Qualidade Educacional da Colômbia oferece uma maneira equilibrada de comunicar o desempenho

Desde 2015, o Índice Sintético de Qualidade Educacional (*Índice Sintético de la Calidad Educativa*, ISCE) da Colômbia é um indicador numérico usado para medir a

qualidade da educação nas escolas por nível de educação (Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio). A pontuação do ISCE varia de 1 a 10 (sendo 10 o melhor resultado possível) e é composta por quatro componentes: i) desempenho escolar (40%), com base nos resultados de aprendizagem dos alunos na avaliação externa nacional anual (SABER), em Linguagem e Matemática; ii) progresso (40%), que reflete a evolução da aprendizagem dos alunos nas provas SABER em relação ao ano anterior; iii) eficiência (10%), com base nas taxas de aprovação das escolas; iv) ambiente escolar (10%), com base em informações coletadas em questionários contextuais respondidos pelos alunos durante as provas SABER (conhecidos como Fatores Associados). O questionário visa a apresentar a percepção dos alunos sobre seu ambiente de aprendizagem. Esse último componente consiste em duas medidas combinadas: ambiente em sala de aula e monitoramento da aprendizagem, mas esses dois componentes não são incluídos nas pontuações do ISCE do Ensino Médio. Nessa etapa, o componente eficiência representa 20% do cálculo.

O ISCE foi elaborado para fornecer às partes interessadas da comunidade educacional e ao público em geral um indicador simples e fácil de interpretar, ao mesmo tempo em que oferece uma reflexão abrangente sobre a qualidade da educação na Colômbia e pontos de melhoria. O ISCE permite não apenas às escolas desenvolver e adaptar seus planos para melhorar os resultados de aprendizagem, mas também serve como uma ferramenta para orientar as estratégias educacionais em nível regional e nacional. Para isso, a Colômbia estabeleceu, à semelhança do Brasil com o IDEB, metas mínimas anuais de melhoria (*Metas de Mejoramiento Mínimo Anual*, MMA) para cada escola, que acompanham o ISCE e são calculadas com base na situação única de cada instituição de ensino. Tal modelo permite reconhecer os avanços de cada escola a partir de seu contexto específico. Embora já seja semelhante ao IDEB (afinal o modelo do Brasil serviu de inspiração para o desenho do ISCE), as adaptações que a Colômbia fez poderiam auxiliar o governo brasileiro em suas reflexões atuais sobre novas formas de calcular o IDEB.

Fontes: (Kim, Ra e Rhee, 2019^[54]), *Developing National Student Assessment Systems for Quality Education: Lessons from the Republic of Korea*, <https://dx.doi.org/10.22617/TCS190597-2>; (ICFES, 2016^[55]), *ISCE: Guía Metodológica*, <https://www.icfes.gov.co/edicion-05-boletin-saber-en-breve> (acesso em 19 de maio de 2021); (Mineducación, 2020^[56]), *Índice Sintético de la Calidad Educativa - ISCE*, https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-397385.html?_noredirect=1 (acesso em 19 de maio de 2021).

Aprendizados para a Política Educacional brasileira



Refletir sobre o desenho do IDEB tendo em vista o futuro sistema de avaliação nacional

Eleger quais métricas usar e como combinar os dados em um único conjunto de indicadores ou em indicadores equilibrados é, pelo menos inicialmente, uma questão de escolha e provavelmente haverá vários modelos concorrentes para as autoridades educacionais considerarem. A equipe de análise da OCDE recomenda que o grupo de especialistas designado pelo INEP reflita sobre as principais questões que envolvem o uso do futuro SAEB como ferramenta de monitoramento e prestação de contas. Em primeiro lugar, como o Brasil pode reformular o IDEB para aproveitar ao máximo os dados gerados pelo SAEB? Em segundo lugar, quais informações básicas o futuro SAEB deve coletar para complementar, em vez de duplicar, outras fontes de dados que fornecem informações para contextualizar os resultados de desempenho (ver abaixo)? O grupo de especialistas deve conduzir um processo de consulta para responder a essas perguntas e comparar as propostas de revisão das fórmulas do IDEB ou outras abordagens políticas para o uso do futuro SAEB como métrica de desempenho nacional. De modo geral, a nova métrica (ou métricas) deve encontrar um equilíbrio entre ser fácil de interpretar e ter um forte impacto, ao mesmo tempo em que permite que o Brasil identifique, monitore e melhore a qualidade da educação de forma mais abrangente e sirva como base para as políticas escolares pertinentes.



Revisar os questionários contextuais do SAEB para garantir que eles forneçam dados relevantes e valiosos sobre fatores associados ao ensino e à aprendizagem no Brasil

Uma vez que o IDEB, e as pontuações do SAEB nele incorporadas, atua como a fonte de dados mais importante do Brasil sobre o desempenho escolar, o INEP deve aproveitar a oportunidade trazida pela reforma para revisar o valor das informações tradicionalmente coletadas pelos questionários do SAEB e pelo censo escolar. Essas duas ferramentas de coleta de dados têm finalidades diferentes, mas muitas vezes funcionam juntas (por exemplo, o SAEB usa dados do censo escolar para determinar quantos cadernos de prova devem ser impressos para cada escola), e sua revisão deve ter dois objetivos principais: garantir que os dados coletados abranjam todos os principais fatores que conhecidamente se relacionam com ensino e aprendizagem eficazes e garantir que o processo de coleta de dados seja o mais eficiente possível.

O INEP tem muitos anos de experiência na coleta de dados contextuais, tanto devido à condução do SAEB quanto à participação em estudos internacionais. Ele pode usar essa experiência e dados históricos para analisar criticamente o conteúdo de seus questionários. Existem construtos (ou seja, áreas de interesse) que podem ser eliminadas sem perda significativa de informações? Algum construto seria fortalecido com a inclusão de perguntas adicionais? Por exemplo, as questões sobre o uso de novas tecnologias em casa e nas escolas precisam ser ampliadas e atualizadas? Refletir sobre esses pontos e a possibilidade de inclusão de novos construtos, por exemplo, com perguntas sobre a frequência escolar ou acesso à aprendizagem online durante a pandemia da COVID-19, pode ajudar a investigar os desafios imediatos, como os impactos da pandemia no atendimento escolar e na aprendizagem dos alunos. A revisão do questionário do SAEB também traz a oportunidade de aumentar a eficiência da coleta de dados, o que permitiria que o INEP se concentrasse na realização de análises que forneçam aos formuladores de políticas públicas, pesquisadores e, em última análise, às escolas informações contextualizadas mais valiosas para interpretar os resultados e avaliar o desempenho de forma mais equitativa e relevante.



Estabelecer diretrizes para a publicação de dados sobre o desempenho escolar e mecanismos de prestação de contas adequados que desincentivem classificações públicas

O futuro SAEB terá maior potencial de uso como ferramenta de prestação de contas em comparação com a avaliação existente, porque coletará dados sobre os resultados de aprendizagem de todas as escolas. Em teoria, esses dados poderiam ser usados para acompanhar o progresso de cada aluno e, portanto, medir até que ponto cada escola influencia o desempenho. Dada a possível escala e complexidade do novo conjunto de dados do futuro SAEB, as autoridades locais precisarão de apoio para identificar medidas de prestação de contas apropriadas. Por exemplo, escolas com desempenho superior ao esperado devido ao seu nível socioeconômico ou que demonstrem melhorias ao longo do tempo podem ser recompensadas com o intuito de ajudar a incentivar a melhoria em todas as escolas, especialmente aquelas que operam em contextos desfavorecidos.

As propostas de utilização do SAEB/IDEB na próxima versão do FUNDEB representam um passo positivo nessa direção (ver Quadro 2). No entanto, o Brasil deve ter cuidado para evitar a criação de incentivos que reforcem as desigualdades. Quanto às recompensas, por exemplo, pode ser mais eficaz reconhecer conquistas por meio de títulos ou funções especiais. Por exemplo, o Estado de Minas Gerais introduziu o Prêmio Ideb Transformação em 2020 para reconhecer escolas em várias categorias com base nos resultados do SAEB/IDEB (por exemplo, pontuação geral, melhor desempenho etc.) com vistas a influenciar a qualidade do ensino e aprendizagem no Estado (Agência Minas, 2020[57]). Esse exemplo do próprio Brasil poderia servir de modelo para usar os resultados do futuro SAEB/IDEB para identificar e disseminar boas práticas em diferentes áreas, como a elevação do nível de alfabetização dos alunos mais jovens. Por fim, as escolas que, de acordo com os dados, apresentarem desempenho insatisfatório podem receber apoio adicional para alcançarem os níveis de desempenho esperados. Essas práticas ofereceriam maneiras mais construtivas para as autoridades locais usarem os dados detalhados (ou seja, granulares) do SAEB e poderiam ajudar a mudar o foco que hoje recai sobre a criação de classificações públicas, voltando-o a ajudar os alunos a aprender.



Iniciar um processo de consulta para desenvolver um plano de publicação de dados para o novo SAEB

Os Estados e Municípios entrevistados durante esta avaliação confirmaram que suas pontuações do IDEB são aguardadas com grande expectativa e recebem muito destaque. No entanto, também sugeriram que as informações que obtêm do SAEB não chegam no momento certo e não fornecem as informações que consideram necessárias para avaliação e planejamento futuro. Ao mesmo tempo, os atores não conseguiram fornecer detalhes específicos sobre que tipo de informação seria mais útil e como eles gostariam de usar os dados (ou seja, para quais finalidades). Isso indica a necessidade de trabalhar com essas autoridades locais e escolas para esclarecer quais informações eles precisam do futuro SAEB, quando elas são necessárias e em que formato(s). Para elaborar um plano detalhado de publicação de dados, o Governo Federal deve conduzir um processo de consulta não apenas com os representantes dos Estados e Municípios, mas também com as partes interessadas diretamente envolvidas, por exemplo, na gestão escolar e no ensino de disciplinas específicas.

CONSIDERAÇÃO 5. MAXIMIZAR O POTENCIAL FORMATIVO DO SAEB PARA MELHORAR O ENSINO E A APRENDIZAGEM

Contexto

Além de apoiar o monitoramento e a prestação de contas, as avaliações nacionais também podem alimentar as práticas pedagógicas (ou seja, o processo de ensino e aprendizagem), especialmente quando são censitárias. Para isso, os países costumam criar materiais e oportunidades para ajudar os educadores a entender melhor o instrumento de avaliação e quais implicações os resultados acarretam em seu trabalho (OCDE, 2013_[47]). Muitos países também oferecem análises detalhadas de como os alunos se saíram em determinados itens, o que ajuda a identificar erros comuns que os professores devem conhecer e tentar solucionar. Esses materiais podem servir de base para os atores discutirem os resultados e desenvolverem estratégias para abordar áreas de baixo desempenho. Apesar de ser uma avaliação censitária, a capacidade atual do SAEB de subsidiar a prática docente é, em geral, limitada. As razões por trás disso incluem o tempo excessivo entre a prova e a publicação dos resultados, a falta de detalhamento (ou seja, granularidade) nos resultados reportados e a ausência de um sistema de *feedback* eficaz capaz de atender as necessidades das autoridades locais, escolas e professores. A reforma do SAEB oferece uma oportunidade para o Governo Federal elaborar e implementar medidas que possam se aproveitar do rico conjunto de dados proveniente da avaliação para melhor apoiar o ensino. Esses esforços serão importantes para que o Brasil expanda gradualmente a cobertura do sistema de avaliação nacional (ou seja, com avaliações censitárias em diversos níveis da escolaridade obrigatória).

Um dos principais objetivos da reforma do SAEB é estabelecer a avaliação nacional como instrumento formativo em sala de aula. Se o Brasil conseguir atingir esse objetivo (e reduzir o lapso temporal entre a coleta de dados e a divulgação de resultados), o espaço para avaliações locais provavelmente diminuirá com o tempo, à medida que as autoridades locais ganharem

confiança na capacidade da avaliação nacional de cumprir um propósito mais formativo que melhor atenda às suas necessidades e às de suas escolas. Considerando a disparidade na qualidade e existência de avaliações locais em todo o Brasil, essa mudança pode reduzir a duplicação de avaliações e beneficiar governos estaduais e municipais. No entanto, o Governo Federal precisará planejar cuidadosamente essa transição e coordenar-se com os atores em questão para eliminar ou adaptar as avaliações locais.

Para atingir plenamente o potencial formativo do futuro SAEB, o Brasil precisará fornecer relatórios de resultados mais abrangentes e auxiliar as escolas no uso desses resultados. O Governo Federal também poderia se inspirar no modelo de reporte escolar do projeto PISA para Escolas da OCDE⁷ para contribuir no atingimento dessa meta da reforma ou levar em consideração exemplos do Chile, que destacam como o reporte customizado dos resultados da avaliação nacional podem servir como uma valiosa ferramenta de melhoria do ensino. Uma abordagem alternativa seria dar às autoridades locais e aos atores escolares uma variedade de ferramentas relacionadas ao SAEB (por exemplo, itens de avaliação) que eles podem adaptar para cumprir com suas necessidades individuais, como feito pelo Sistema *Smarter Balanced Assessment* nos Estados Unidos.

Quadro 9.

Exemplos internacionais: Chile e Estados Unidos

Abordagem abrangente do Chile para a divulgação dos resultados da avaliação

O programa de avaliação de estudantes do Chile, o Sistema de Medição da Qualidade da Educação (*Sistema de Medición de la Calidad de la Educación*, SIMCE), é uma avaliação censitária e obrigatória do desempenho educacional, em vigor desde 1990. Tradicionalmente, a avaliação multifuncional chilena possui objetivos semelhantes aos do novo SAEB, inclusive o de fornecer subsídios para os processos de formulação de políticas públicas dentro do Ministério da Educação, ser um meio de responsabilização das escolas e fornecer apoio pedagógico às escolas e aos professores. Porém, nos últimos anos, o governo Chileno fez mudanças no SIMCE como parte de um esforço mais amplo de criar uma matriz avaliativa mais equilibrada. Em especial, o Sistema Nacional de Avaliação do Chile agora se concentra “...em redefinir a avaliação da aprendizagem e promover a transição de uma visão que tem sido relacionada a prestação de contas para uma visão focada em orientação e melhoria” (Agencia de Calidad de la Educación, 2018, p. 10_[58]).

Para atender a esses objetivos, foi desenvolvido um sofisticado sistema de *feedback* que conecta vários atores aos resultados do SIMCE. As práticas de divulgação atuais da avaliação evoluíram ao longo de mais de uma década, e novos mecanismos são adicionados periodicamente para melhor atender às necessidades dos usuários finais. Recentemente, os relatórios personalizados que fornecem às escolas seus resultados no SIMCE foram revisados de modo a tornar as informações mais acessíveis e fáceis de compreender. Por exemplo, os relatórios das escolas agora incluem resultados desagregados por gênero, nível socioeconômico e localização geográfica. A agência responsável por formular e implementar o SIMCE também introduziu novas ferramentas para auxiliar os professores no uso pedagógico dos resultados. Por exemplo, relatórios que explicam alguns dos erros comuns que os alunos cometem nas disciplinas incluídas no SIMCE permitem que os educadores identifiquem as áreas onde os alunos têm mais dificuldades. A Tabela 5 descreve alguns elementos centrais da estratégia de divulgação do SIMCE, muitos dos quais já são usados pelo INEP para compartilhar os resultados do atual SAEB. Porém, os elementos elaborados especificamente para fornecer suporte pedagógico podem ser de particular interesse para o Brasil na reflexão sobre como divulgar os resultados do SAEB de forma mais proveitosa para escolas e professores.

Tabela 5. Sistema abrangente do Chile para a divulgação de informações do SIMCE

Elemento	Finalidade	Público	Conteúdo	Distribuição e observações
Diretrizes de avaliação (desde 1988)	Fornecer suporte pedagógico	Diretores de escolas, coordenadores pedagógicos e professores	a) Matriz de avaliação e sua relação com o currículo nacional. b) Exemplos de questões com uma análise dos conteúdos e habilidades necessárias para respondê-las corretamente.	Distribuídas a todas as escolas antes da avaliação (geralmente no meio do ano letivo). Também disponível online. Publicação muito valorizada pelos professores.
Relatório escolar (desde 1998)	Fornecer suporte pedagógico	Diretores de escolas, coordenadores pedagógicos e professores	a) Pontuações médias nos níveis nacional, escolar e das turmas por áreas do conhecimento e anos escolares avaliados, desagregados por gênero, nível socioeconômico e localização geográfica. b) Diferenças entre as notas médias das escolas e as notas médias da avaliação anterior, média nacional e escolas do mesmo grupo socioeconômico. c) Porcentagem de alunos por nível de desempenho – avançado, intermediário, iniciante. d) Exemplos de questões com uma análise dos conteúdos e habilidades necessárias para respondê-las corretamente. e) Diretrizes para que as escolas analisem os resultados da avaliação e definam um plano de melhoria.	Distribuído a todas as escolas que participaram da avaliação assim que os resultados do SIMCE forem divulgados (geralmente no início do ano letivo seguinte).
Relatório nacional (desde 2006)	Subsidiar a formulação de políticas públicas.	Tomadores de decisão, público em geral.	a) Pontuações médias nos níveis nacional e regional nas áreas do conhecimento e anos escolares avaliados. b) Porcentagem de alunos por nível de desempenho – avançado, intermediário, iniciante. c) Pontuações médias por situação socioeconômica, gênero, escola pública/particular. d) Tendências nas pontuações médias ao longo dos anos.	Distribuído aos escritórios centrais, regionais e provinciais do Ministério da Educação. Distribuído a pessoas que provavelmente serão entrevistadas pela mídia (por exemplo, professores universitários).
Caderno de jornal (desde 1995)	Mecanismo de responsabilização das escolas.	Pais, público em geral.	a) Pontuações médias das escolas e pontuações médias por áreas do conhecimento e anos escolares avaliados. b) Diferenças entre as pontuações médias das escolas e as pontuações médias da avaliação anterior, média nacional e escolas do mesmo grupo socioeconômico.	Publicado em jornal com cobertura nacional e regional. Normalmente acompanhado por rankings de escolas
Relatório para os pais (desde 2005)	Mecanismo de responsabilização das escolas e de envolvimento dos pais.	Pais.	a) Pontuações médias das escolas e pontuações médias por áreas do conhecimento e anos escolares avaliados. b) Diferenças entre as pontuações médias das escolas e entre as pontuações de escolas do mesmo grupo socioeconômico por área do conhecimento/ano escolar. c) Porcentagem de alunos nos diferentes níveis de desempenho. d) Recomendações para apoiar a aprendizagem dos alunos.	Distribuído aos pais através das escolas assim que os resultados da avaliação forem divulgados (geralmente no início do ano letivo). Também disponível online.

Banco de itens online (desde 2007)	Fornecer suporte pedagógico.	Professores.	Oferece questões liberadas de todas as áreas do conhecimento e anos escolares avaliados. Inclui questões de avaliações nacionais e internacionais.	Os professores podem pesquisar questões com base na área do conhecimento, ciclo escolar e formato das perguntas (múltipla escolha ou aberta).
Press kit (desde 2006)	Subsidiar a formulação de políticas públicas.	Jornalistas e escritórios regionais de educação.	Apresentação em PowerPoint com os principais resultados.	Distribuído a jornalistas durante o comunicado à imprensa ou antes com compromisso de sigilo.
Arquivos de dados (desde 2005)	Subsidiar a formulação de políticas públicas, fornecer suporte pedagógico e servir como mecanismo de responsabilização das escolas, dependendo do tópico de pesquisa.	Pesquisadores.	Arquivos de dados com resultados por escola.	Arquivos de dados com resultados por aluno são fornecidos mediante solicitação, após justificar o projeto de pesquisa e se comprometer a não usar os resultados para identificar alunos ou professores.
Ferramenta de análise de dados (desde 2007)	Subsidiar a formulação de políticas públicas, fornecer suporte pedagógico e servir como mecanismo de responsabilização das escolas, dependendo do tipo de análise.	Pesquisadores e tomadores de decisão.	Calcula pontuações médias, diferenças entre pontuações médias e a porcentagem de alunos em cada nível de desempenho. Calcula resultados para diferentes anos, séries, escolas públicas e privadas, áreas do conhecimento, gênero e nível socioeconômico, entre outros.	Arquivos de dados com resultados por aluno são fornecidos mediante solicitação, após justificar o projeto de pesquisa e se comprometer a não usar os resultados para identificar alunos ou professores.
Sistema georreferencial (desde 2010)	Mecanismo de responsabilização das escolas.	Pais.	Mapas do Google com a localização geográfica das escolas e suas pontuações médias.	Os pais podem comparar as pontuações das escolas que estão na mesma área geográfica.
Site www.simce.cl (desde 2001)	Subsidiar a formulação de políticas públicas, fornecer suporte pedagógico e servir como mecanismo de responsabilização das escolas.	Público em geral.	Todos os mecanismos descritos acima. Além das finalidades da avaliação, estrutura organizacional do SIMCE, documentos técnicos e referências para publicações que usem dados do SIMCE.	
Reporte por eixo (desde 2016)	Fornecer suporte pedagógico	Professores.	Relatórios com informações pedagógicas para auxiliar os professores na identificação de áreas de dificuldade para os alunos, por disciplina. Os professores recebem essas informações sobre os alunos do Ensino Médio na avaliação de Matemática.	Distribuído para todas as escolas que participaram da avaliação assim que os resultados do SIMCE são liberados.

O Sistema *Smarter Balanced Assessment* dos Estados Unidos apoia as necessidades de avaliação dos Estados

O Sistema *Smarter Balanced Assessment* (EUA) foi desenvolvido em 2010 com o objetivo de compartilhar uma abordagem integrada e complementar entre as avaliações do país. Utilizando a base curricular comum dos EUA para Língua Inglesa e Matemática, a iniciativa fornece aos Estados um kit de ferramentas de avaliação para apoiar o ensino e a aprendizagem. O sistema tem três elementos principais: i) avaliações ao longo do ano letivo para ajudar a monitorar o progresso do aluno e apoiar o ensino e a aprendizagem; ii) ferramentas didáticas, disponíveis em uma biblioteca digital para auxiliar os professores na implementação de avaliações formativas e outros recursos para aprimorar os processos de aprendizagem; e iii) avaliações somativas para fins de monitoramento e prestação de contas do sistema nos níveis estadual e federal. Os três elementos foram criados para trabalhar em conjunto com o objetivo de assegurar o ensino de alta qualidade, melhorando a aprendizagem geral dos alunos e facilitando a transição dos alunos para o Ensino Superior.

Os Estados aderem ao sistema de forma independente, e ele é administrado pela Universidade da Califórnia desde 2014. As Secretarias Estaduais de Educação financiam o sistema por meio de taxas de adesão pagas à Universidade da Califórnia, que trabalha em parceria com agências estaduais de educação, governos locais, profissionais da educação e escolas para formular itens, criar e revisar recursos de avaliação e disseminar as melhores práticas. As avaliações criadas pelo sistema são desenvolvidas no formato de Teste Adaptativo Computadorizado (TAC) e testes de desempenho, que adaptam os testes aos conhecimentos e habilidades demonstrados pelos alunos individualmente (ver Quadro 11). O sistema oferece suporte a uma abordagem compartilhada para a avaliação dos alunos nos Estados Unidos por meio da especificação do propósito e do uso de diferentes ferramentas de avaliação. Essa abordagem é particularmente relevante para sistemas educacionais descentralizados, em que as avaliações podem ocorrer em diferentes esferas administrativas, uma vez que possibilita uma abordagem mais complementar e abrangente para monitorar e apoiar a aprendizagem dos alunos.

Fontes: (Ramírez, 2012[59]) Disseminating and Using Student Assessment Information in Chile. Working paper sobre avaliação de estudantes denominado Systems Approach for Better Education Results (SABER), <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/17474> (acesso em 10 de fevereiro de 2021); (Agencia de Calidad de la Educación, 2018[58]), Nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes: La evaluación al servicio de los aprendizajes, http://archivos.agenciaeducacion.cl/Sistema_Nacional_de_Evaluacion_17abr.pdf (acesso em 29 de junho de 2021); (The Regents of the University of California, 2020[60]), A Smarter System: A Decade of Advancing Teaching and Learning, <https://smarterbalanced.org/our-system/> (acesso em 11 de maio de 2021); (Departamento de Educação da Califórnia, s.d.[61]), Smarter Balanced Assessment System, <https://www.cde.ca.gov/ta/tg/sa/> (acesso em 11 de maio de 2021).

Aprendizados para a Política Educacional brasileira



Planejar as mudanças operacionais necessárias para reduzir o prazo de entrega dos resultados

Um objetivo fundamental da reforma do SAEB é que ela visa a fornecer informações aos Estados, Municípios e outros usuários finais em um prazo muito menor do que o sistema atual, que leva mais de um ano para entregar os resultados e não se alinha com os ciclos de planejamento escolar. O atingimento dessa meta provavelmente exigirá o amplo uso de novas tecnologias e sistemas automatizados para processar os elementos administrativos e profissionais do ciclo de avaliação nacional. Essas mudanças operacionais são especialmente importantes, uma vez que o Governo Federal está pensando em adicionar mais questões abertas ao futuro SAEB que não podem ser corrigidas pelo software atual. Para tanto, o INEP precisará planejar cuidadosamente e garantir que haja recursos suficientes disponíveis para processar e reportar os dados da avaliação em um prazo mais curto. A equipe de análise da OCDE recomenda que o Brasil se concentre em fornecer resultados resumidos em tempo hábil para que Estados e Municípios usem essas informações em seu planejamento estratégico.



Coordenar o papel do sistema de avaliação nacional em relação às avaliações locais

Receber os resultados do futuro SAEB de forma mais tempestiva provavelmente levantará questionamentos sobre a necessidade de avaliação locais em disciplinas centrais. Se as avaliações locais continuarem paralelamente ao novo SAEB, o INEP pode precisar ajustar a forma como fornecerá resultados aos atores escolares, uma vez que a abundância de informações de avaliações externas pode prejudicar, em vez de reforçar, o julgamento dos próprios professores sobre o desempenho dos alunos. O Governo Federal precisará ao menos esclarecer, em colaboração com as autoridades locais, os diferentes papéis do futuro SAEB em comparação com as avaliações locais. A questão sobre a duplicação dos instrumentos avaliativos também suscita preocupações sobre a interrupção do tempo de aprendizagem na escola, já que os alunos em algumas partes do País serão obrigados a fazer avaliações externas nas mesmas disciplinas várias vezes no ano. Além de coordenar os instrumentos avaliativos nacionais e locais, o Governo Federal, por meio do INEP, poderia também trabalhar com governos locais para fortalecer a capacidade de avaliação técnica em todo o País. Por exemplo, o INEP poderia criar plataformas presenciais ou online para os governos estaduais e municipais compartilharem suas ferramentas de avaliação e utilizarem os resultados para alimentar as políticas públicas e impulsionar melhorias em suas redes.



Elaborar e implementar formatos de relatório padronizados para os atores escolares e apoiá-los no uso dos resultados para conduzir avaliações escolares

A maximização do impacto positivo do novo SAEB dependerá do quanto o Governo Federal conseguirá envolver e influenciar os principais grupos de interessados, como famílias, professores e diretores de escolas – além do público em geral e legisladores. Embora a prática atual do INEP de produzir relatórios gerais e conclusões resumidas seja – e continuará sendo – importante, os relatórios que abordam diretamente as preocupações das comunidades escolares têm mais chance de trazer mudanças efetivas no ensino e aprendizagem. A presente análise, portanto, recomenda que o Brasil considere estender seu plano de divulgação de dados para incluir relatórios padronizados para autoridades educacionais municipais e estaduais, professores, escolas, bem como alunos individualizados e suas famílias. Essa abordagem pode ajudar a garantir que o público escolar receba do SAEB informações fáceis de entender e diretamente relevantes para seu trabalho (ou aluno). Além disso, o Brasil deve considerar a criação de estruturas locais para apoiar escolas no uso de dados extraídos a partir de seus relatórios personalizados para conduzir autoavaliações ou avaliações externas em áreas onde autoridades locais tenham maior capacidade. No entanto, será fundamental que o Brasil tome medidas para evitar que informações detalhadas e pessoais dos alunos sejam utilizadas de forma inadequada. Para esse fim, deve haver protocolos rígidos para proteger os dados dos alunos e garantir que as informações da avaliação sejam usadas para apoiar professores e alunos, e não para punições.



Realizar análises de itens e fornecer aos professores informações mais detalhadas para que compreendam melhor o desempenho dos alunos

A função formativa pretendida no futuro SAEB visa a beneficiar especialmente os professores, que poderão usar a avaliação censitária não apenas para ajustar suas próprias avaliações em sala de aula, mas também se familiarizar com os tipos de perguntas que captam competências de ordem superior estabelecidas na BNCC. Para tanto, os planos anteriores do INEP de envolver os professores no desenvolvimento de itens têm o potencial de fortalecer a capacidade avaliativa e pedagógica nas escolas. Para apoiar ainda mais os professores no uso do SAEB em sua prática docente, o presente documento sugere que o INEP desenvolva sistematicamente materiais pedagógicos para serem divulgados juntamente com os resultados. Esses materiais podem incluir exemplos específicos de como os alunos responderam a itens selecionados como amostra e diretrizes sobre como interpretar o desempenho dos alunos e os níveis de desempenho nas disciplinas das matrizes de avaliação.

Além disso, o INEP terá as informações necessárias para conduzir a análise dos itens de áreas ou construtos curriculares selecionados e deve considerar a publicação de mapas de itens para cada disciplina coberta pelo novo SAEB para mostrar aos professores o que os alunos são capazes de fazer ao longo de todo o espectro de capacidades. Com o tempo, o INEP também poderá trabalhar com os atores responsáveis pelo desenvolvimento da BNCC (ou seja, MEC e CNE) para desenvolver um banco de itens aberto que permita aos professores registrados desenvolver e compartilhar itens compatíveis com a matriz de avaliação e os níveis de desempenho esperados, contando ainda com a curadoria de profissionais e/ou colegas para garantir a qualidade. Isso se tornou uma prática cada vez mais comum nos países da OCDE, e a Nova Zelândia é um exemplo de como esses esforços podem ajudar a desenvolver a capacidade de avaliação dos professores e alinhar as avaliações em sala de aula com as reformas curriculares.

Quadro 10.

Exemplos internacionais: Nova Zelândia

Bancos de Recursos Avaliativos da Nova Zelândia para professores

Elevar a capacidade de avaliação dos professores é parte fundamental do sistema de avaliação nacional da Nova Zelândia. Para isso, busca-se garantir que os professores:

- tenham conhecimentos suficientes sobre boas práticas de avaliação, incluindo os diferentes tipos de avaliações e suas terminologias;
- saibam desenvolver e utilizar diferentes metodologias e ferramentas de avaliação;
- estejam familiarizados com os padrões de qualidade em avaliação;
- saibam como usar as informações provenientes da avaliação para melhorar o ensino e a aprendizagem;
- compreendam a relação entre os dados de desempenho agregados (por exemplo, no nível escolar, nacional ou internacional) e as práticas em sala de aula.

Para atingir esses objetivos, o Ministério da Educação da Nova Zelândia criou Bancos de Recursos Avaliativos como uma das muitas ferramentas disponíveis para auxiliar os professores na aferição do progresso dos alunos ao longo do currículo. A plataforma compila quase três mil recursos de avaliação formativa que os

professores podem buscar e selecionar, por exemplo, a área curricular que desejam avaliar, bem como comparar as diferentes ferramentas de avaliação disponíveis. O professor também pode enviar seu próprio recurso/ferramenta para ser compartilhado com outras pessoas, desde que respeite os critérios estabelecidos, o que inclui a verificação da confiabilidade e validade do instrumento avaliativo. É importante ressaltar que o Banco de Recursos Avaliativos fornece itens específicos para medir a aprendizagem do aluno em Língua Inglesa, Matemática e Ciências. Esses itens são baseados em matrizes de progressão de aprendizagem, que foram criadas para apresentar as principais etapas de aprendizagem que os alunos realizam à medida que desenvolvem seus conhecimentos e habilidades. A criação de uma plataforma semelhante no Brasil poderia fornecer aos professores de todo o País recursos valiosos para entender melhor como avaliar os alunos em relação aos objetivos da BNCC.

Fontes: (Joyce e Fischer, 2018^[62]), OTJs, Learning Progression Frameworks, and the ARBs, <https://arbs.nzcer.org.nz/otjs-learning-progression-frameworks-and-arbs> (acesso em 11 de maio de 2021). (Ministério da Educação da Nova Zelândia, s.d.^[63]), Assessment tool selector, [https://assessment.tki.org.nz/Assessment-tools-resources/Assessment-tool-selector/\(tab\)/Choose-a-tool](https://assessment.tki.org.nz/Assessment-tools-resources/Assessment-tool-selector/(tab)/Choose-a-tool) (acesso em 11 de maio de 2021).



Implementar um programa de seminários e/ou workshops voltados à divulgação das principais descobertas para grupos específicos de partes interessadas

Embora os relatórios publicados em papel e disponibilizados em portais da web sejam importantes, seu impacto pode ser potencializado por meio de reuniões físicas (ou virtuais) com conteúdo adaptado às necessidades e interesses do público convidado. Assim, após a publicação dos resultados do SAEB, a equipe de análise da OCDE recomenda que o INEP organize um programa de seminários e/ou workshops para comunicar as principais descobertas às autoridades locais e educadores. Esse programa seria particularmente benéfico nos anos imediatamente posteriores à introdução da reforma do SAEB, pois aumentaria a familiaridade e a confiança no novo sistema de avaliação.



Utilizar os resultados do SAEB como base para os programas de formação docente

Após os detalhes sobre a reforma do SAEB serem definidos, os cursos de formação e desenvolvimento profissional para professores devem levar em consideração as matrizes avaliativas e exemplos de perguntas, resultados e respostas de questionários, pois esses materiais servem como fontes valiosas de informação que podem servir de subsídio para as práticas de ensino (Kellaghan, Greaney e Murray, 2009[64]). Se o Governo Federal decidir ir adiante com os planos anteriores de recrutar professores para ajudar a redigir itens para o futuro SAEB, esses professores desenvolverão uma valiosa experiência na criação de questões que medem as competências de nível superior da BNCC. Com base nessa estratégia, o Brasil deve pensar em maneiras de fornecer a uma gama mais ampla de professores oportunidades de se familiarizarem com as novas abordagens de avaliação. Por exemplo, a revisão de exemplos de perguntas do novo SAEB durante um curso de desenvolvimento profissional daria aos professores a oportunidade de refletir sobre como suas próprias práticas de avaliação se alinham com os objetivos da BNCC. Os insights sobre o novo sistema de avaliação nacional também podem ser usados para criar materiais pedagógicos para programas de formação inicial de professores. A Escócia (Reino Unido) fornece oportunidades de formação flexíveis e recursos aos professores relacionados às Avaliações Nacionais Padronizadas da Escócia, que podem servir como modelo para os tipos de cursos de desenvolvimento profissional que o Brasil pode desenvolver usando o SAEB.

CONSIDERAÇÃO 6. GERENCIAR A TRANSIÇÃO DO BRASIL PARA AVALIAÇÕES COMPUTADORIZADAS

Contexto

O plano anterior do INEP de implementar um sistema de avaliação nacional anual que avaliasse todos os alunos em quase todos os níveis de escolaridade exigiria muito dos recursos físicos, humanos e financeiros de qualquer sistema educacional, especialmente de um tão populoso e diverso quanto o brasileiro. A equipe de análise da OCDE vê com bons olhos a decisão do Governo Federal de refletir sobre os objetivos gerais da reforma da avaliação nacional e planejar estrategicamente a expansão da cobertura (e possivelmente a frequência) do futuro SAEB. Para atingir esses objetivos, o Brasil está considerando formas de alavancar tecnologias que possam ajudar a maximizar a eficiência e minimizar custos. De uma perspectiva organizacional, o plano do Governo Federal de continuar a transição de avaliações em papel para avaliações em computador para alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental em diante é um objetivo desejável e necessário.

A avaliação em computador oferece muitas vantagens em comparação com os formatos de lápis e papel. Por exemplo, ela tende a ser mais barata (após o investimento de capital inicial), é menos sujeita a erros humanos e violações de integridade e oferece resultados mais rapidamente (OCDE, 2013_[47]). Muitos países também começaram a implementar avaliação em computador por reconhecerem o fato de que os alunos estão aumentando sua aprendizagem e, no futuro, trabalharão em um ambiente predominantemente digital. No entanto, essa abordagem levanta várias questões e desafios potencialmente significativos:

- **Validade.** Avaliações em computador muitas vezes empregam itens de seleção de resposta (por exemplo, formatos de múltipla escolha), que geralmente são mais fáceis de aplicar e corrigir em comparação

com itens de resposta dissertativa, que podem incluir respostas extensas. Se o Brasil ainda pretender usar tablets para aplicar a avaliação aos alunos mais velhos, o INEP e parceiros contratados precisarão demonstrar que os itens e esse modo de avaliação são capazes de medir com precisão o desempenho dos alunos em todos os domínios centrais da BNCC.

- **Efeitos do modo de avaliação.** A proposta em discussão para a implementação de uma versão digital do SAEB provavelmente levantará preocupações sobre possíveis efeitos relacionados ao modo de avaliação. O Brasil precisará refletir sobre a comparabilidade entre a versão digital e as pontuações anteriores do SAEB em papel, permitindo assim uma análise de tendências em relação aos resultados históricos, que datam de 1997. Além disso, os alunos de lares e escolas desfavorecidos podem estar menos familiarizados com atividades em computador e tablet do que seus colegas mais favorecidos, um contexto que “introduz um fator não relacionado ao construto nas pontuações da prova” (Brown, 2019, p. 14_[65]). Os efeitos do modo de aplicação podem ser significativos no uso dos dados para comparação de desempenho e devem ser cuidadosamente estudados para mitigar a desigualdade dentro do sistema de avaliação e garantir que todos os professores e alunos estejam familiarizados e confortáveis com uma avaliação em computador.
- **Logística.** No plano para a reforma do SAEB de 2019-20, o INEP pretendia usar o mesmo conjunto de tablets para aplicar o novo SAEB a todos os alunos fazendo a avaliação em datas diferentes para os diferentes anos escolares. Essa abordagem poderia ajudar a diminuir parte dos custos iniciais associados à compra de tablets suficientes para conduzir uma avaliação censitária. No entanto, o INEP precisará primeiro solucionar questões logísticas para implementar uma versão digital do SAEB, como a forma como o hardware adequado será fornecido (ou seja, quem será o proprietário e quanto tempo levará o processo de compra), qual software será usado e como será desenvolvido.

Quadro 11.**Planos de longo prazo do Brasil para introduzir testes adaptativos computadorizados (TAC)**

O plano de longo prazo do INEP é avançar para o modelo de teste adaptativo computadorizado (TAC) em pelo menos alguns elementos do novo SAEB. O TAC tem três vantagens potenciais no contexto de avaliações em larga escala. Em primeiro lugar, é mais eficiente do que conduzir avaliações tradicionais porque os alunos recebem apenas os itens necessários para identificar seu nível de desempenho com um grau de precisão suficiente, o que significa que há pouca redundância. Entretanto, o Brasil pode concluir ser mais eficiente manter o tamanho da prova constante e usar os itens bônus obtidos a partir da maior eficiência alcançada para testar itens em campo para inseri-los no banco. Em segundo lugar, como o TAC oferece grupos de itens direcionados ao nível de habilidade do aluno específico, podem ser realizadas medições suficientemente precisas em todo o espectro de habilidades, o que é muito mais difícil de alcançar usando testes tradicionais. Terceiro, uma vez que os participantes não recebem a mesma prova, há menos problemas de segurança (por exemplo, não há cadernos de prova físicos para manter em sigilo). Ao mesmo tempo, será cada vez mais importante garantir a segurança da infraestrutura de tecnologia da informação e bancos de itens.

Contra as vantagens descritas acima, existem três desvantagens gerais. Primeiro, o TAC deve, como o nome sugere, ser aplicado por computador. Isso geralmente limita a variedade de tipos de itens disponíveis e coloca em desvantagem os alunos menos familiarizados com a tecnologia. Em segundo lugar, apresentar a cada aluno um con-

junto de itens cada vez mais direcionados ao seu nível latente de habilidade requer um banco de itens muito grande, no qual todos os itens funcionam de acordo com o modelo de teoria de resposta ao item (TRI) escolhido e foram calibrados para tanto. Construir e manter esses bancos de itens é caro e demorado. Para o Brasil, isso representará um trabalho considerável, além da tarefa de desenvolver novos itens para a atual reforma do SAEB. Terceiro, o TAC reporta a capacidade de cada participante em forma de pontuação em uma escala padronizada derivada da TRI. O uso de pontuações em escala torna o processo avaliativo mais opaco e aumenta a dificuldade de interpretação dos resultados no nível do aluno individualmente, mas o Brasil já conseguiu implementar com sucesso esses tipos de modelo em avaliações de larga escala.

Outras desvantagens potenciais do TAC estão relacionadas especificamente ao seu uso em exames de altas consequências. Por exemplo, apresentar a cada aluno um conjunto diferente de itens é muitas vezes considerado injusto em comparação com os exames tradicionais, em que todos os alunos recebem o mesmo formulário de perguntas. As questões relativas ao reporte dos resultados dos alunos são ainda maiores, uma vez que é mais difícil explicar a pontuação do aluno no modelo TAC (ou seja, uma pontuação derivada de um modelo matemático complexo) do que explicar uma pontuação simples com base no número de perguntas respondidas corretamente. Por fim, o uso do TAC em exames revela preocupações de transparência, pois o sigilo dos itens é essencial para o algoritmo. A maioria dos sistemas de exame de altas consequências em todo o mundo oferece aos alunos o direito de recorrer dos resultados e ter sua pontuação final verificada por meio de procedimentos abertos. No entanto, esse processo não é possível quando o TAC é utilizado, porque o teste e o sistema de pontuação são efetivamente uma caixa preta. Por essas razões, é raro encontrar exemplos internacionais de exames de altas consequências no modelo TAC.

Enfrentar esses desafios será crucial para que o Governo Federal avance em direção a seus objetivos de longo prazo de introduzir TAC em partes do sistema de avaliação. Embora não seja uma prioridade imediata, a introdução de TAC no futuro SAEB apresentará benefícios e desafios adicionais a serem considerados pelo Brasil (ver Quadro 11). À medida em que os formuladores de políticas públicas do País debatem sobre tornar o futuro SAEB uma avaliação em computador, o exemplo notável e bem documentado da Avaliação Nacional do Progresso Educacional dos Estado Unidos poderia fornecer ao INEP *insights* relevantes sobre como atingir essa meta da reforma.

Quadro 12.

Exemplos internacionais: Estados Unidos

A transição dos Estados Unidos para um sistema de avaliação nacional computadorizado

Há 20 anos, o Centro Nacional de Estatística Educacional (*National Center for Education Statistics*, NAEP), agência responsável pela avaliação nacional dos Estados Unidos, vem explorando maneiras de passar da avaliação em papel para meios digitais. O primeiro domínio do NAEP a utilizar um sistema computadorizado foi a avaliação das habilidades de escrita em 2011, seguido por uma avaliação digital sobre letramento em tecnologia e engenharia em 2014. A mudança dos modos tradicionais de avaliação nas principais disciplinas curriculares (matemática, ciências e leitura) demorou vários anos porque, para além das dificuldades técnicas de conceber uma plataforma adequada, o Centro Nacional de Estatística Educacional precisou garantir que os resultados dos novos modos de avaliação pudessem ser comparados com os resultados de desempenho de anos anteriores em que foram usadas provas em papel. Para superar esse desafio, foi adotada uma estratégia de desenvolvimento em duas fases:

- A fase 1 envolve a migração ou trans-adaptação de itens do papel para a tela. Ela pressupõe que a essência da tarefa, na forma como o candidato a realizará, não será significativamente afetada pelo modo de apresentação. Por exemplo, geralmente supõe-se que itens de múltipla escolha impressos podem ser passados para a tela sem alterar radicalmente suas características. Essas suposições devem ser testadas por meio de um piloto, que também permite a comparação das propriedades psicométricas dos itens apresentados nos dois modos. Essa evidência quantitativa pode ser usada para vincular os níveis de desempenho e pontuações entre os dois modos, permitindo que as linhas de tendência históricas sejam mantidas.

- A fase 2 envolve a transição de tarefas do papel para a tela. Nesse caso, podem ser exploradas novas formas de apresentação que são possíveis em uma plataforma digital, mas não em papel. Realizar um piloto é necessário para entender como os candidatos respondem a esses desafios inovadores e para determinar as características psicométricas dos novos tipos de itens (NAEP, s.d._[36]).

Após a implementação das avaliações digitais do NAEP em matemática e leitura em 2017, os pesquisadores realizaram uma avaliação abrangente dos efeitos do modo de aplicação sobre as respostas dos participantes. Os resultados, divulgados em Jewsbury et al. (2020_[66]) mostram que, embora os itens digitais se mostrem, em média, mais difíceis do que seus equivalentes em papel, o modo de apresentação não muda significativamente a ordem de classificação dos itens quando organizados por dificuldade. O alto grau de correlação entre os dois modos significa que há métodos estatísticos para vincular a escala em computador com a escala em papel, sem introduzir qualquer viés. Esse exemplo dos Estados Unidos demonstra os desafios técnicos significativos que o INEP precisará enfrentar para desenvolver itens de teste em computador, avaliar sua validade e propriedades psicométricas e manter as linhas de tendência com os ciclos anteriores do SAEB. Esses processos exigirão extensa pesquisa e dedicação de tempo.

Aprendizados para a Política Educacional brasileira



Conduzir um estudo de viabilidade para o uso de avaliações em computador e investigar seus potenciais efeitos

Pode ser necessário passar do papel para o computador para que o futuro SAEB seja sustentável no longo prazo e alcance os objetivos da reforma. No entanto, essa transição exigirá tempo, experiência e investimento significativos. Para avaliar o nível de preparo do sistema para o modelo de avaliação em computador, a equipe de análise da OCDE recomenda que o Brasil conduza um estudo de viabilidade para o uso de avaliações em computador em várias disciplinas e níveis de escolaridade. Além disso, o INEP deve investigar os possíveis efeitos que esse modo de avaliação pode produzir sobre o desempenho do aluno. Tal investigação exigirá um programa de pesquisa cuidadosamente elaborado que deve examinar diferentes faixas etárias e escolas com diferentes perfis socioeconômicos. Compreender até que ponto o formato do teste afeta diversos grupos de alunos é fundamental, pois o Brasil usará esses resultados para monitorar a aprendizagem ao longo do tempo e comparar as diferenças em todo o País. Para tanto, o INEP deve garantir os vínculos entre a modalidade digital e as pontuações do SAEB em papel para permitir a análise de tendências.

Idealmente, os estudos sobre a viabilidade da avaliação em computador e os efeitos desse modo de aplicação devem ser concluídos antes que o MEC e o INEP avancem com as mudanças pretendidas para o SAEB. Considerando a escala e a complexidade da reforma do SAEB, é provável que seja necessário fazer concessões para conseguir introduzir o modelo em computador como parte do novo sistema de avaliação nacional. Por exemplo, pode ser interessante para o INEP postergar a aplicação da avaliação censitária a todos os anos escolares, a fim de direcionar os recursos para a aplicação da avaliação em computador em disciplinas selecionadas e alunos mais velhos (por exemplo, apenas no Ensino Médio). O desenvolvimento gradual da infraestrutura para avaliação em computador até que ela atinja todo o País permitiria ao INEP desenvolver um plano de implementação detalhado para a introdução do modelo computadorizado, solucionar as questões logísticas e organizar uma campanha de comunicação para preparar escolas, professores, pais e alunos para as mudanças planejadas.



Iniciar um planejamento detalhado para desenvolver, construir e implementar sistemas computadorizados para a introdução do futuro SAEB

Embora os relatórios publicados em papel e disponibilizados em portais da web sejam importantes, seu impacto pode ser potencializado por meio de reuniões físicas (ou virtuais) com conteúdo adaptado às necessidades e interesses do público convidado. Assim, após a publicação dos resultados do SAEB, a equipe de análise da OCDE recomenda que o INEP organize um programa de seminários e/ou workshops para comunicar as principais descobertas às autoridades locais e educadores. Esse programa seria particularmente benéfico nos anos imediatamente posteriores à introdução da reforma do SAEB, pois aumentaria a familiaridade e a confiança no novo sistema de avaliação.



Criar um grupo de especialistas para avaliar as vantagens e desafios de introduzir testes adaptativos computadorizados em elementos selecionados do SAEB no futuro

A vasta experiência do Brasil no uso de TRI na condução do SAEB significa que o País tem melhores condições do que a maioria dos países para usar testes adaptativos computadorizados em suas avaliações em larga escala. No entanto, existem muitas questões complexas que precisam ser discutidas e resolvidas antes de uma decisão final ser tomada. Em um estágio inicial, seria benéfico para o Brasil criar um fórum onde especialistas em educação, especialistas em avaliação e psicometristas pudessem discutir os prós e contras da introdução de testes adaptativos computadorizados na avaliação nacional da Educação Básica. Atenção especial e extrema cautela devem ser dadas às questões éticas associadas ao uso de testes adaptativos computadorizados em exames de seleção (ou seja, o ENEM e o ENEM Seriado) de altas consequências para os participantes.

CONSIDERAÇÃO 7.

DISTINGUIR O PAPEL DO SAEB DO PAPEL DO(S) EXAME(S) NACIONAL(IS) DO ENSINO MÉDIO

Contexto

Ter uma abordagem coerente para as avaliações externas é importante para garantir a complementaridade, reduzir a carga avaliativa e evitar confundir os objetivos dos instrumentos (ou seja, que os exames tenham altas consequências para os alunos, enquanto as avaliações internacionais e nacionais não). Isso é imperativo no Ensino Médio, uma etapa da educação em que a maioria dos países usa exames para selecionar alunos para ingresso em instituições de Ensino Superior, como é o caso do Brasil, e/ou para certificar a conclusão. No plano de reforma do SAEB de 2019-20, o Governo Federal considerou acrescentar um novo propósito de seleção para as avaliações nacionais da 1ª à 3ª Série do Ensino Médio. Essa mudança teria essencialmente transformado o SAEB do Ensino Médio em um exame de altas consequências de três anos. A proposta tinha várias intenções positivas, como motivar os alunos a dedicarem-se de forma mais intencionada nas três séries do Ensino Médio e criar um acesso mais igualitário ao Ensino Superior, dando aos alunos múltiplas oportunidades de demonstrar seus conhecimentos e habilidades. No entanto, havia vários riscos de governança e desafios técnicos associados à abordagem, como a criação de procedimentos paralelos para ingresso em universidades e pressão excessiva devido ao peso cumulativo de ser avaliado ao longo de três anos.

Desde então, o MEC pôs de lado os planos de usar um SAEB anual do Ensino Médio como um caminho alternativo para ingresso no Ensino Superior e atualmente está considerando uma proposta de projeto piloto do ENEM Seriado, que seria realizado nas três séries do Ensino Médio. Essa nova proposta manteria melhor as finalidades distintas do SAEB e do ENEM. No entanto, os objetivos e os detalhes da reforma permanecem vagos. No momento da elaboração desta análise, o ENEM Seriado possuía os mesmos resultados gerais da proposta de 2019-20 de utilizar os resultados do SAEB nos três anos de Ensino Médio. Embora a equipe de análise da OCDE não tenha conduzido

uma análise aprofundada do ENEM ou da proposta do ENEM Seriado, a reforma do SAEB oferece uma oportunidade valiosa para o Brasil coordenar avaliações externas e solucionar alguns dos desafios mais amplos enfrentados pelo sistema de Ensino Médio. O ENEM atual, em particular, tem sido criticado por encorajar escolas e professores a se concentrarem estritamente na preparação dos alunos para o exame, mesmo aqueles que não planejam cursar a universidade ou não têm condições para tanto (Schwartzman e Knobel, 2016_[67]). O novo modelo do Ensino Médio brasileiro também demandará uma discussão sobre o possível papel dos exames na certificação do nível de escolaridade dos alunos do Ensino Médio que seguirão itinerários mais eletivos e profissionalizantes, aos quais os alunos dedicarão 40% de seu tempo letivo no Ensino Médio. Como o novo sistema de exames refletirá os objetivos mais amplos do Brasil de preparar todos os alunos para o sucesso?

Se o Brasil mantiver o SAEB da 3ª Série com uma avaliação censitária, esses alunos podem ter que fazer não apenas o SAEB, mas potencialmente o ENEM e o ENEM Seriado também, todos no mesmo ano. O fato de o SAEB não ser uma avaliação de altas consequências também acarreta o risco de diminuir a motivação dos alunos, fazendo com que eles direcionem seus esforços mais para o ENEM, o que pode distorcer os resultados do SAEB. Muitos países da OCDE que realizam exames nacionais do Ensino Médio não fazem uma avaliação nacional nessa etapa, pelo menos não de modo censitário. Existem várias razões por trás dessa tendência. Os países podem escolher dedicar seus limitados recursos às funções mais formativas das avaliações nacionais nos anos anteriores, para consolidar melhor as habilidades básicas de alfabetização e letramento matemático. Além disso, se a maioria dos alunos (ou todos) fizerem um exame nacional (por exemplo, para certificar a conclusão da escolaridade obrigatória) e a prova for baseada no currículo, os resultados podem ser usados para monitorar a implementação do currículo e o desempenho do sistema, como na França. Alguns países podem decidir manter uma avaliação nacional no Ensino Médio, além de um exame, porque podem testar itens para serem incluídos em exames futuros e ajudar a monitorar áreas de importância nacional que podem não ser cobertos por avaliações internacionais, como conhecimentos de informática, educação cívica ou história. Qualquer mudança no ENEM e no ENEM Seriado terá implicações no SAEB, então o Brasil deve avaliar essas reformas em conjunto.

Além de tomar decisões sobre o conceito geral do sistema de exames e do futuro SAEB, o Brasil também precisará decidir como o novo ENEM Seriado será usado como um caminho para o Ensino Superior. Os estudantes brasileiros, e aqueles que os preparam e apoiam para estudos avançados, irão requerer informações sobre como o novo ENEM Seriado funcionará e qual será sua relação com os resultados do atual ENEM. Da mesma forma, as instituições de Ensino Superior precisarão de informações suficientes para que possam formular e implementar novos processos de seleção. Embora nenhum exemplo internacional possa oferecer um modelo completo para comparação, o Brasil pode se basear em aspectos do sistema do Reino Unido para ajudar a subsidiar a formulação de políticas de seleção no longo prazo. O contexto educacional no Brasil e no Reino Unido são muito diferentes; no entanto, o último tem abordado ativamente questões de equivalência entre diferentes itinerários acadêmicos e tipos de exames.

Quadro 13.

Exemplo internacional: Reino Unido

As escalas de equivalência entre as qualificações do Reino Unido

O Reino Unido oferece uma gama de qualificações alternativas que os candidatos podem usar para se candidatar a vagas em universidades. Essas qualificações podem assumir várias formas, como diploma, certificado de estudo ou resultados de exames. A variedade de qualificações disponíveis no Reino Unido está parcialmente relacionada ao fato de que os candidatos de diferentes partes do país seguem currículos escolares diferentes, que, por sua vez, levam a qualificações diferentes. Alguns exemplos comuns de qualificações no Reino Unido são:

- **Exames nacionais.** Na Escócia (Reino Unido), por exemplo, os alunos que concluem o Ensino Médio costumam fazer exames conhecidos como *Scottish Highers* e *Scottish Advanced Highers*. Já na Inglaterra (Reino Unido) a maioria dos candidatos utiliza exames conhecidos como *A-levels*. Tanto os exames escoceses quanto os ingleses consistem em provas específicas de uma disciplina que dão notas aos alunos usando uma escala alfabética (E, D, C, B, A, A * nos *A-levels*, e D, C, B, A nos exames escoceses). As instituições tendem a selecionar candidatos com base em uma combinação dessas notas (por exemplo, ABB, BBC, no caso dos *A-levels* etc.), em vez de uma única pontuação.
- **International Baccalaureate (IB).** Alguns candidatos do Reino Unido frequentam escolas de Ensino Médio que usam o sistema International Baccalaureate (IB), que oferece outro exame (e currículo) que pode ser usado como uma qualificação aceita para ingressar no Ensino Superior. O Diploma IB reconhece o desempenho dos alunos em um total de seis componentes (disciplinas), alguns dos quais podem ser cursados no chamado Nível Superior e outros no Nível Padrão, que é inferior.
- **Qualificações profissionais e técnicas.** Além dos itinerários predominantemente acadêmicos mencionados acima, uma quantidade significativa de candidatos no Reino Unido possui qualificações relacionadas a estudos profissionais e técnicos.

Devido à multiplicidade de itinerários de aprendizagem e exames, um grande desafio para o Serviço de Admissão em Universidades e Faculdades do Reino Unido é estabelecer tabelas de equivalência entre os resultados de matrizes de qualificação independentes. A equivalência é feita atribuindo-se pontos de equivalência⁸ para as qualificações mais usuais, que fornecem uma métrica comum que as instituições de Ensino Superior podem usar para avaliar os candidatos. A Tabela 6 fornece uma visão geral dos pontos de equivalência associados a algumas das muitas qualificações que os candidatos podem usar ao se candidatarem a vagas em universidades ou faculdades. Um sistema semelhante no Brasil poderia fornecer às universidades e outras instituições uma maneira transparente e consistente de comparar os resultados nominais de um aluno no ENEM e no ENEM Seriado, talvez juntamente com outras qualificações aceitáveis. Idealmente, o INEP deve investigar as evidências dos bancos de dados que contêm resultados para desenvolver tabelas de equivalência para os exames de ingresso ao Ensino Superior no País. Entretanto, como as populações de participantes dos exames não serão comparáveis e como pode não haver itens comuns entre as provas, pode não ser possível identificar uma ligação matemática robusta entre as diferentes escalas de pontuação.

Tabela 6. Escalas de equivalência para a seleção de candidatos no Reino Unido

Nota	Pontos de equivalência
A-levels (por disciplina)	
A*	56
A	48
B	40
C	32
D	24
E	16
Certificado IBO de Nível Superior (por componente)	
7	56
6	48
5	32
4	24
3	12
2	0
1	0
Scottish Advanced Higher Level (por disciplina)	
A	56
B	48
C	40
D	32
Scottish Higher Level (por disciplina)	
A	33
B	27
C	21
D	15

Aprendizados para a Política Educacional brasileira



Considerar a possibilidade de mudanças e metas de reforma mais amplas ao desenvolver o ENEM Seriado

É positivo o fato de o Governo Federal brasileiro estar adotando uma abordagem cuidadosa, com um projeto piloto, para a implantação de exames anuais para todas as séries do Ensino Médio. As metas gerais da reforma – de motivar os alunos e melhorar a equidade no acesso ao Ensino Superior – são positivas. Porém, o Brasil também precisará abordar várias questões associadas à proposta do ENEM Seriado para que o novo instrumento atinja os objetivos esperados e tenha um efeito de positivo sobre a aprendizagem dos alunos. Em particular, o Brasil deve refletir sobre questões-chave, tais como:

- **Como o exame de três anos deve ser usado para ingresso no Ensino Superior?** No complexo e descentralizado sistema de Ensino Superior brasileiro, é necessário definir diretrizes que norteiem os procedimentos de admissão em instituições de Ensino Superior quando o ENEM Seriado for implementado. Essas diretrizes políticas devem ser desenvolvidas com a contribuição de uma ampla gama de atores, incluindo funcionários do INEP, do MEC e do CNE, mas também reitores e tomadores de decisão das principais universidades públicas e privadas do Brasil. Em alguns países, por exemplo, Israel e Suécia, as questões relativas aos critérios de admissão e seleção para o Ensino Superior são de responsabilidade de um Conselho de Ensino Superior subordinado aos respectivos ministérios da educação. Conforme mencionado nos exemplos internacionais, o Reino Unido desenvolveu métodos transparentes para comparar os candidatos avaliados por meio de diferentes instrumentos. No longo prazo, o Brasil pode considerar os benefícios e desafios de ter o ENEM e o ENEM Seriado como instrumentos de seleção do Ensino Superior.
- **Como o ENEM Seriado pode refletir as reformas mais amplas do Ensino Médio no Brasil?** O Brasil deve aproveitar essa oportunidade para refletir sobre como o ENEM Seriado pode evoluir para além de uma ferramenta de seleção para universidade para melhor refletir o novo modelo de Ensino Médio e a BNCC. Isso não implica apenas o uso de itens avaliativos que reflitam a BNCC, mas também o potencial do ENEM Seriado de servir como uma ferramenta de certificação universal que permita que todos os alunos – independentemente de seus planos após a conclusão – demonstrem os conhecimentos e habilidades essenciais exigidos pela BNCC. O ENEM Seriado deve também incluir provas de áreas do conhecimento que se alinhem com os itinerários especializados do novo modelo integrado de Ensino Médio. Essa mudança reforçaria a reforma do Ensino Médio brasileiro, mas também daria

aos alunos a oportunidade de demonstrar suas habilidades em áreas que julguem interessantes e consideradas valiosas pelo mercado de trabalho. Muitos países revisaram seus sistemas de exame à luz do crescimento e diversificação dos alunos no Ensino Médio. Por exemplo, o Cazaquistão e a Sérvia passaram recentemente a exigir que os alunos façam uma prova de um conjunto limitado de disciplinas centrais e uma prova eletiva (ou várias provas eletivas) de disciplinas optativas (Maghnouj, S., et al., 2020[69]; OCDE, 2020[70]). Entretanto, elaborar um pacote de avaliação abrangente que seja flexível o bastante para acomodar diversos grupos de alunos e uma ampla gama de disciplinas centrais e eletivas representa uma grande mudança na forma como o atual ENEM é conduzido, que exige que todos os alunos façam uma prova sobre um conjunto limitado de disciplinas e deixa pouca flexibilidade para demonstrar habilidades e interesses pessoais.

- **Como gerenciar os possíveis efeitos negativos da avaliação somativa de três anos?** O ENEM Seriado tem como objetivo ser uma força motivadora ao longo do Ensino Médio; no entanto, existe o risco de que aqueles alunos que apresentarem resultados insatisfatórios nas provas não se dediquem aos estudos, o que, por sua vez, pode aumentar as chances de evasão. Essa preocupação é particularmente importante para o Brasil, uma vez que os dados de avaliações internacionais e nacionais sugerem que muitos alunos estão avançando no sistema educacional sem dominar as habilidades cognitivas básicas necessárias para se sair bem em testes padronizados. Embora o ENEM Seriado certamente tenha o potencial de impulsionar melhorias no desempenho dos alunos, os possíveis efeitos indiretos de aplicar avaliações somativas em todos os anos do Ensino Médio podem minar alguns dos objetivos mais amplos da reforma educacional do Brasil, ou seja, a ambição da BNCC de reconhecer e apoiar todos os alunos no desenvolvimento de uma gama maior de conhecimentos, habilidades e competências. Assim, o Governo Federal precisará gerenciar essas possíveis consequências com cuidado para que o ENEM Seriado não prejudique a equidade educacional.

As decisões sobre as políticas de ingresso no Ensino Superior e exames do Ensino Médio em geral tendem a se tornar uma questão altamente política. Portanto, é importante que as decisões relativas ao ENEM Seriado levem em conta as percepções de uma variedade de atores para criar um senso de *ownership* e obter apoio para quaisquer novos arranjos. No futuro, os gestores e especialistas do INEP e do MEC deverão elaborar sua visão final para o ENEM Seriado, coordená-la com o atual ENEM e com a versão futura do SAEB para as séries do Ensino Médio (ver abaixo) e garantir que sejam disponibilizados recursos suficientes para implementar essa visão.



Refletir sobre como o futuro SAEB pode complementar melhor outras avaliações em larga escala no Ensino Médio, especialmente os exames nacionais

A equipe de análise da OCDE aprova a decisão do Brasil de reconsiderar os planos de usar o SAEB como um exame de três anos e de conduzir um projeto piloto de um exame inovador e plurianual por meio do ENEM. Essa distinção entre as marcas ENEM e SAEB é importante para que não se confundam os objetivos principais de cada uma das avaliações. No entanto, as decisões sobre a finalidade e o desenho do sistema de avaliação nacional no nível do Ensino Médio devem ser situadas dentro de debates mais amplos sobre a finalidade e o uso de outras avaliações em larga escala utilizadas no Brasil, como o ENEM atual e o ENEM Seriado (ver Tabela 1). À medida que o Brasil reflete sobre como expandir gradualmente a cobertura do SAEB, o Governo Federal deve considerar se é necessária uma avaliação censitária para a 3ª Série ou outras séries do Ensino Médio. A frequência e as áreas temáticas do futuro SAEB nessa etapa da escolarização também devem ser revistas para evitar a duplicação de esforços e uma sobrecarga avaliativa para alunos e escolas.

Essa reflexão e o desenho subsequente do futuro SAEB e do ENEM Seriado exigirão tempo e recursos que podem se tornar escassos devido à situação econômica do País e à pandemia da COVID-19. Assim, o Brasil deve estabelecer um cronograma realista e faseado para o piloto do ENEM Seriado e para a reforma do SAEB de forma mais geral. Essa abordagem irá garantir que os alunos e outras partes interessadas sejam inseridos em uma nova estrutura de avaliação nacional com uma visão clara de todo o processo.

CONCLUSÃO

As considerações centrais e exemplos internacionais incluídos nesta análise visam a apoiar o Brasil na realização de uma reflexão estratégica sobre possíveis reformas em sua avaliação nacional. Devido ao contexto imprevisível e dinâmico trazido pela pandemia da COVID-19, há uma necessidade ainda maior de que formuladores de políticas públicas e atores da educação colaborem e planejem cuidadosamente as mudanças no futuro SAEB. Esses esforços são cruciais para garantir que o complexo sistema de avaliação nacional do Brasil responda aos desafios atuais da educação e ajude a melhorar o ensino e a aprendizagem em todo o País. Espera-se que as conclusões desta análise da OCDE forneçam *insights* puramente técnicos que podem complementar o alto nível de competência e integridade técnica que o Brasil tem à disposição para realizar as reformas do SAEB.

ANEXO

**Tabela A.1. Como as avaliações nacionais brasileiras eram organizadas antes de 2019
(agora denominadas apenas como SAEB)**

Nome	Ano*	Anos escolares**	Disciplinas	População	Frequência
Aneb	2005	4º e 8º Ano do Ensino Fundamental + 3ª Série do Ensino Médio. Em 2013, passou a ser 5º e 9º Ano do Ensino Fundamental + 3ª Série do Ensino Médio.	Língua Portuguesa e Matemática	Amostra de escolas públicas e particulares com no mínimo 10 alunos matriculados (máx. 19) para o Ensino Fundamental + até 2017, amostra de escolas públicas e particulares de Ensino Médio. Depois de 2017, os alunos de Ensino Médio também foram avaliados de forma censitária	A cada 2 anos
Anresc (também conhecida como Prova Brasil)	2005	4º e 8º Ano do Ensino Fundamental. Em 2013, passou a ser 5º e 9º Ano do Ensino Fundamental.	Língua Portuguesa e Matemática	Avaliação censitária de escolas públicas com pelo menos 30 alunos matriculados	A cada 2 anos
ANA	2013	3º Ano do Ensino Fundamental até 2019. Em 2019, foram avaliados os alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental.	Língua Portuguesa e Matemática	Avaliação censitária de escolas públicas com pelo menos 10 alunos matriculados. Em 2019, foi uma avaliação amostral de escolas públicas e particulares.	Anual

Observações:

*Refere-se ao ano em que a avaliação passou a fazer parte oficialmente do sistema SAEB. A partir de 2019, as três diferentes avaliações deixaram de ser denominadas pelos seus nomes individuais e agora são chamadas apenas de SAEB (mais o Ano/Série em que foi aplicada).

** Em 2006, a Lei nº 11.274 regulamentou o Ensino Fundamental de 9 Anos (a duração passou de 8 para 9 anos), com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos. A idade de ingresso no Ensino Médio permaneceu a mesma — 15 anos — mas os alunos do novo sistema tiveram mais um ano de preparação. A legislação estabeleceu que o novo modelo deveria ser implementado por todas as escolas até 2010. Na prática, por exemplo, o antigo 1º Ano do Ensino Fundamental passou a ser o 2º Ano e assim sucessivamente, até o antigo 8º Ano, que passou a ser o 9º Ano.

Fonte: (INEP, s.d.[12]), Histórico SAEB, <http://portal.inep.gov.br/web/quest/educacao-basica/saeb/historico> (acesso em 11 de fevereiro de 2021).

Avaliações

Este documento foi elaborado pela equipe da OCDE responsável pelas análises de avaliações educacionais.

A Análise de Avaliações da OCDE oferece investigações e aconselhamentos sobre políticas públicas sobre como o desenho, implementação e uso de procedimentos avaliativos podem auxiliar os países a atingir seus objetivos educacionais e elevar os resultados dos alunos.

Para mais informações

Contato: Elizabeth Fordham, Elizabeth.Fordham@oecd.org

Ver: [OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education](#)

[OCDE \(2013\), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment, Reviews of Evaluation and Assessment in Education*, OECD Publishing, Paris.](#)

REFERÊNCIAS

- Agência Brasil (2021), *Censo Escolar 2020 aponta redução de matrículas no ensino básico*, <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-01/censo-escolar-2020-aponta-reducao-de-matriculas-no-ensino-basico> (acesso em 25 de maio de 2021). [32]
- Agencia de Calidad de la Educación (2018), *Nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes: La evaluación al servicio de los aprendizajes*, Agencia de Calidad de la Educación, Santiago, Chile, http://archivos.agenciaeducacion.cl/Sistema_Nacional_de_Evaluacion_17abr.pdf (acesso em 29 de junho de 2021). [58]
- Agência Minas (2020), *Governo de Minas cria o prêmio “Ideb Transformação”*, <http://agenciaminas.mg.gov.br/noticia/governo-de-minas-cria-o-premio-ideb-transformacao> (acesso em 26 de maio de 2021). [57]
- Banco Mundial (ed.) (2012), *Achieving World-Class Education in Brazil: The Next Agenda. Direction in Development*, Banco Mundial, <http://hdl.handle.net/10986/2383>. [31]
- Biggs, J., K. Collis e A. Edward (2014), *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*, Academic Press. [48]
- Brown, G. (2019), “Technologies and infrastructure: costs and obstacles in development large-scale computer-based testing”, *Education Inquiry*, Vol. 10:1, p. 4-20, <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1529528>. [65]
- Departamento de Educação da Califórnia (s.d.), *Smarter Balanced Assessment System*, <https://www.cde.ca.gov/ta/TG/sa/> (acesso em 11 de maio de 2021). [61]
- CEDEFOP e Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (2017), *Job Opportunities: 2016 Skills Forecasts*, <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/data-visualisations/job-opportunities> (acesso em 17 de agosto de 2017). [72]
- DBE (2020), *Department of Basic Education Annual Performance Plan 2020/2021*, Departamento de Educação Básica, República da África do Sul, <https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Reports/Revised%20202021%20APP%20July%202020.pdf?ver=2020-08-26-095030-437> (acesso em 26 de maio de 2021). [42]
- DBE (2018), *Official Guide to South Africa Education 2018/19*, Departamento de Educação Básica (DBE), República da África do Sul, <https://www.gcis.gov.za/sites/default/files/docs/resourcecentre/pocketguide/2012/09-Education-2018-19%28print%29%20.pdf> (acesso em 26 de maio de 2021). [41]
- Governo do Reino Unido (s.d.), *Departamento de Regulamentações para Qualificações e Exames (Ofqual)*, <https://www.gov.uk/government/organisations/ofqual/about> (acesso em 26 de maio de 2021). [37]

- Governo do Estado de São Paulo (2019), https://saresp.fde.sp.gov.br/Arquivos/SEED1903_sumario_2019_final_v2.pdf (acesso em 13 de novembro de 2020). [20]
- Governo do Estado de São Paulo (s.d.), *Saresp permite monitorar avanços da Educação Básica no Estado*, <https://www.educacao.sp.gov.br/saresp> (acesso em 13 de novembro de 2020). [19]
- Grupo de Trabalho de Avaliação do CONSED (2018), *GT CONSED Avaliação da Educação Básica Relatório*, CONSED, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, <http://www.consed.org.br/media/download/59ef86cca3349.pdf> (acesso em 25 de novembro de 2020). [13]
- IBGE (2020), *Pnad Contínua: Características gerais dos domicílios e dos moradores 2019*, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Rio de Janeiro, https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf (acesso em 14 de setembro de 2020). [77]
- IBGE (2019), *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil*, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf (acesso em 5 de maio de 2020). [78]
- IBGE (2019), *Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2019*, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Rio de Janeiro, <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf> (acesso em 23 de abril de 2020). [79]
- ICFES (2016), *ISCE: Guía Metodológica*, Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, Bogotá, Colômbia, <https://www.icfes.gov.co/edicion-05-boletin-saber-en-breve> (acesso em 19 de maio de 2021). [55]
- INEP (2020), *Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico*, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ministério da Educação, Brasília, https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf (acesso em 15 de fevereiro de 2021). [15]
- INEP (2020), *Dados fornecidos pelo INEP*, OCDE. [33]
- INEP (s.d.), *Histórico SAEB*, <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/historico> (acesso em 11 de fevereiro de 2021). [12]
- INEP (s.d.), *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*, <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/historico>. [50]
- Jewsbury, P. et al. (2020), “NCES 2017 NAEP Transition to Digitally Based Assessments in Mathematics and Reading at Grades 4 and 8: Mode Evaluation Study,” NCES 2020, <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/bda> (accessed 09/02/2021). [66]
- Joyce, C. e J. Fischer (2018), *OTJs, Learning Progression Frameworks, and the ARBs*, <https://arbs.nzcer.org.nz/otjs-learning-progression-frameworks-and-arbs> (acesso em 11 de maio de 2021). [62]
- Kankaraš, M. (2019), “Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills”, *OECD Education Working Papers* 207, <https://doi.org/10.1787/5007a4ef-en>. [46]

- Kellaghan, T. e V. Greaney (2019), *Public Examinations Examined*, Banco Mundial, <http://dx.doi.org/10.1596/978-1-4648-1418-1>. [80]
- Kellaghan, T., V. Greaney e T. Murray (2009), *Using the Results of a National Assessment of Educational Achievement National Assessments of Educational Achievement*. [64]
- Kim, S., S. Ra e K. Rhee (2019), *Developing National Student Assessment Systems for Quality Education: Lessons from the Republic of Korea*, Banco Asiático de Desenvolvimento, Manila, Filipinas, <https://dx.doi.org/10.22617/TCS190597-2>. [54]
- Lambert, P. (2016), “Educational Standards and Australia: a changed landscape”, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Vol. 97/247, p. 463-471, <https://dx.doi.org/10.1590/s2176-6681/291437381>. [44]
- Fundação Lemann (acesso em junho de 2021), *QEdu*. [53]
- Machado, C., O. Alavarce e P. Arcas (2015), “Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação”, *RBPAE*, Vol. 31/3, p. 667-680, <https://doi.org/10.21573/vol31n32015.63800>. [16]
- Maghnoij, S., et al. (2020), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Serbia*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/225350d9-en>. [69]
- MEC (2021), *Diário Oficial da União, Portaria Nº 10, de 8 de janeiro de 2021*, Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-10-de-8-de-janeiro-de-2021-298322305>. [39]
- MEC (2021), *Diário Oficial da União, Portaria nº10, de 8 de Janeiro de 2021*, Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-10-de-8-de-janeiro-de-2021-298322305> (acesso em 2 de fevereiro de 2021). [28]
- MEC (2020), *Organograma*, <https://www.gov.br/mec/pt-br/estrutura-organizacional/organograma> (acesso em 6 de agosto de 2020). [27]
- MEC (2020), *Perguntas e respostas sobre o Clique Escola*, <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/perguntas-e-respostas-sobre-o-clique-escola> (acesso em 11 de fevereiro de 2021). [82]
- MEC (2014), *Plano Nacional de Educação 2014-24 (PNE)*, Ministério da Educação, <http://pne.mec.gov.br/>. [22]
- MEC (s.d.), *Histórico da BNCC*, <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico> (acesso em 5 de fevereiro de 2021). [35]
- MEC (s.d.), *Resultados*, <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-e-educacionais/saeb/resultados> (acesso em fevereiro de 2021). [81]
- Medeiros, M. (2016), *Income inequality in Brazil: new evidence from combined tax and survey data*, UNESCO, Paris, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245825> (acesso em 4 de junho de 2020). [9]

- Mineducación (2020), *Índice Sintético de la Calidad Educativa - ISCE*, <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-397385.html?noredirect=1> (acesso em 19 de maio de 2021). [56]
- Ministério da Educação (s.d.), *Base Nacional Comum Curricular*, Ministério da Educação, http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf (acesso em 15 de fevereiro de 2021). [29]
- Ministério da Educação (s.d.), *Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)*, <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb> (acesso em 11 de maio de 2021). [34]
- Ministério da Educação (s.d.), *Assessment tool selector*, [https://assessment.tki.org.nz/Assessment-tools-resources/Assessment-tool-selector/\(tab\)/Choose-a-tool](https://assessment.tki.org.nz/Assessment-tools-resources/Assessment-tool-selector/(tab)/Choose-a-tool) (acesso em 11 de maio de 2021). [63]
- Monte, J. (2018), *Sistema de avaliação educacional de Teresina: apropriação e utilização dos resultados para a orientação e intervenções pedagógicas*, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/7163/1/jomairapereiramonte.pdf> (acesso em 13 de novembro de 2020). [21]
- Morris, A. (2011), *“Student Standardised Testing: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review”*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5kg3rp9qbnr6-en>. [18]
- NAEP (s.d.), *The Nations Report Card*, <https://www.nationsreportcard.gov/> (acesso em 26 de maio de 2021). [36]
- NAP (2016), *FAQs*, <https://www.nap.edu.au/naplan/faqs> (acesso em 26 de maio de 2021). [43]
- Newton, P. (2007), *“Clarifying the purposes of educational assessment”*, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Vol. 14/2, p. 149-170, <http://dx.doi.org/10.1080/09695940701478321>. [38]
- Nusche, D. et al. (2015), *OECD Reviews of School Resources: Flemish Community of Belgium 2015*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264247598-en>. [74]
- Nusche, D. et al. (2016), *OECD Reviews of School Resources: Austria 2016*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264256729-en>. [76]
- OCDE (2021), *A Educação No Brasil: Uma Perspectiva Internacional*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/60a667f7-en>. [4]
- OCDE (2021), *Education Policy Outlook: Brazil With a focus on national and subnational policies*, OECD Publishing, Paris, <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-EN.pdf> (acesso em 30 de junho de 2021). [6]
- OCDE (2020), *“Strengthening national examinations in Kazakhstan to achieve national goals”*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/0bf8662b-en>. [70]

- OCDE (2020), *OECD Economic Surveys: Brazil 2020*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/250240ad-en>. [10]
- OCDE (2020), *OECD Economic Surveys: Brazil 2020*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/250240ad-en>. [11]
- OCDE (2020), *OECD Economic Surveys: Brazil 2020*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/250240ad-en>. [30]
- OCDE (2019), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5f07c754-en>. [2]
- OCDE (2019), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5f07c754-en>. [3]
- OCDE (2018), *Education Policy Outlook: Mexico*, OECD Publishing, Paris, <https://www.oecd.org/education/education-policy-outlook-country-profile-mexico-2018.pdf> (acesso em 26 de maio de 2021). [40]
- OCDE (2018), *OECD Economic Surveys: Brazil 2018*, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/eco_surveys-bra-2018-en. [7]
- OCDE (2017), *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>. [75]
- OCDE (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>. [73]
- OCDE (2015), *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>. [45]
- OCDE (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en>. [47]
- OCDE (2010), *Learning for Jobs*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264087460-en>. [71]
- Presidência da República (2020), *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm (acesso em 19 de agosto de 2020). [25]
- Presidência da República (1996), *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm (acesso em 6 de agosto de 2020). [26]
- Ramírez, M. (2012), *Disseminating and Using Student Assessment Information in Chile. Systems Approach for Better Education Results (SABER) student assessment working paper*, Banco Mundial, Washington, DC, <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/17474> (acesso em 10 de fevereiro de 2021). [59]

- Rosenkvist, M. (2010), *“Using student test results for accountability and improvement: A literature review”*, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/19939019>. [17]
- SASE/MEC (2015), *Instituir um Sistema Nacional de Educação: agenda obrigatória para o país*, Ministério da Educação, http://pne.mec.gov.br/images/pdf/SNE_junho_2015.pdf (acesso em 21 de outubro de 2020). [23]
- SASE/MEC (2014), *O Sistema Nacional de Educação*, Ministério da Educação, http://pne.mec.gov.br/images/pdf/sase_mec.pdf (acesso em 21 de outubro de 2020). [24]
- Schwartzman, S. e M. Knobel (2016), *High-stakes Entrance Examinations: A View from Brazil*, International Higher Education, <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2016.85.9242>. [67]
- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2019), *Resolução SE nº 52, de 4-10-2019*, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52_19.HTM?Time=25/11/2020%2008:36:48 (acesso em 25 de novembro de 2020). [14]
- SEDUC (2020), *Seduc divulga ranking do IDEB por escolas e Coordenadorias Regionais de Educação no RS*, <https://educacao.rs.gov.br/seduc-divulga-ranking-do-ideb-por-escolas-e-coordenadorias-regionais-de-educacao-no-rs> (acesso em 17 de fevereiro de 2021). [52]
- The Regents of the University of California (2020), *A Smarter System: A Decade of Advancing Teaching and Learning*, <https://smarterbalanced.org/our-system/> (acesso em 11 de maio de 2021). [60]
- Fundação Tide Setubal (s.d.), *Indicador de Desigualdades e Aprendizagens (IDeA) para os Municípios Brasileiros*, acesso em maio de 2021. [51]
- Todos Pela Educação (2020), *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020*, Todos Pela Educação, https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/456.pdf?1969753478/&utm_source=content&utm_medium=site-todos (acesso em 7 de julho de 2020). [5]
- UCAS (2021), *UCAS Tariff tables, Tariff points for entry to higher education for the 2022-23 academic year*, <https://wwwucas.com/file/63536/download?token=sxmdfCS-> (acesso em 11 de fevereiro de 2021). [68]
- Webb, N. (2002), *Depth-of-Knowledge Levels for Four Content Areas*, <http://ossucurr.pbworks.com/w/file/fetch/49691156/Norm%20web%20dok%20by%20subject%20area.pdf>. [49]
- Banco Mundial (2020), *The World Bank in Brazil*, <https://www.worldbank.org/en/country/brazil/overview#1> (acesso em 1º de maio de 2020). [1]
- Banco Mundial (2020), *World Bank Open Data*, <https://data.worldbank.org/> (acesso em 1º de maio de 2020). [8]



As opiniões e argumentos expressos neste documento não necessariamente refletem as visões oficiais dos países-membro da OCDE.

Este documento, bem como dados e mapas aqui incluídos, foi elaborado sem prejuízo ao status ou soberania de qualquer território, à delimitação de limites e fronteiras internacionais e ao nome do território, cidade ou região.

Os dados estatísticos de Israel foram fornecidos por autoridades israelenses e sob sua responsabilidade. O uso desses dados pela OCDE foi feito sem prejuízo ao status de Montes de Golã, Jerusalém Oriental e dos colonatos israelitas na Cisjordânia, nos termos do direito internacional.