
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



aape | epaa

Arizona State University

Volume 32 Número 27

7 de maio de 2024

ISSN 1068-2341

Os Exames Estandarizados Estaduais e a Constituição de Políticas Educacionais para a Avaliação: Uma Análise Comparada do Paebs (Brasil) e do Exeims-BC (México)

Kézia Alves Moreira Dutra

Universidade Federal do Espírito Santo
Brasil

Heitor Lopes Negreiros

Universidade Federal do Espírito Santo
Brasil

✉

Wagner dos Santos

Universidade Federal do Espírito Santo
Brasil

Citação: Dutra, K. A. M., Negreiros, H. L. & Santos, W. dos (2024). Os exames estandarizados estaduais e a constituição de políticas educacionais para a avaliação: Uma análise comparada do Paebs (Brasil) e do Exeims-BC (México). *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32(27).
<https://doi.org/10.14507/epaa.32.8454>

Resumo: Este artigo analisa, de maneira comparada, as políticas de avaliação que estabelecem a criação, organização, implementação e continuidade dos exames estandarizados estaduais Paebs/Espírito Santo (Brasil) e *Exeims-BC*/Baja Califórnia (México). Compreendendo, a partir desses contextos e da organização federativa dos países, como essas avaliações e seus resultados influenciam a criação de novas políticas avaliativas e materializam os impactos de tais políticas para os sujeitos envolvidos nesse processo. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza

exploratória, que assume o método comparativo como abordagem teórico-metodológica. Como fontes, utilizamos documentos oficiais dos governos, das provas e também informações obtidas em *websites* dos órgãos competentes. Os resultados apontam que os exames são similares quanto ao contexto estadual, nacional e internacional, todavia a ascensão do setor privado no Espírito Santo se mostra mais evidente por meio do Paebes. Percebemos que existe uma tendência de centralização das políticas do tipo *high stakes* com a intensificação do *accountability*, tanto no Espírito Santo, quanto na Baja Califórnia. Fica evidenciado que esse tipo de avaliação tangencia não só o contexto de criação das políticas educacionais, mas também de dotação orçamentária e a criação de novos contextos de disputas e busca por desempenho escolar.

Palavras-chave: Paebes; *Exeims-BC*; políticas educacionais; exames estandarizados

Statewide standardized exams and the shaping of education policies for assessment: A comparative analysis of Paebes (Brazil) and Exeims-BC (Mexico)

Abstract: This article comparatively analyzes the evaluation policies that establish the creation, organization, implementation, and continuity of the Paebes/Estado Espírito Santo standardized state exams (Brazil) and Exeims-BC/Baja California (Mexico). Specifically, we seek to understand, based on these contexts and the federal organization of the countries, how these assessments and their results influence the creation of new evaluative policies and materialize the impacts of such policies for the individuals involved in this process. It is characterized as a qualitative exploratory research, assuming the comparative method as a theoretical-methodological approach. The sources explored include official government documents, exam papers, and information obtained from competent authorities' websites. The results indicate that the exams are similar regarding the state, national, and international contexts; however, the rise of the private sector in Espírito Santo is more evident through Paebes. It is observed that there is a trend towards the centralization of high-stakes policies with the intensification of accountability, both in Espírito Santo and Baja California. It is evident that this type of assessment influences not only the context of the creation of educational policies but also budget allocation and the creation of new contexts of disputes and the pursuit of school performance.

Keywords: Paebes; *Exeims-BC*; education policies; standardized exams

Los exámenes estandarizados estatales y la formación de políticas educativas para la evaluación: Un análisis comparativo de Paebes (Brasil) y Exeims-BC (México)

Resumen: Este artículo analiza de manera comparada las políticas de evaluación que establecen la creación, organización, implementación y continuidad de los exámenes estandarizados Paebes/Estado Espírito Santo (Brasil) y Exeims-BC/Baja California (México). Comprendiendo, en esos contextos y desde la organización federativa de los países, cómo estas evaluaciones y sus resultados influyen en la creación de nuevas políticas evaluativas y materializan los impactos de dichas políticas para los sujetos involucrados en este proceso. Es una investigación cualitativa de naturaleza exploratoria, que asume el método comparativo como enfoque teórico-metodológico. Como fuentes, se utilizaron documentos oficiales de los gobiernos, exámenes y también información obtenida en los sitios web de los órganos competentes. Los resultados señalan que los exámenes son similares en cuanto al contexto estatal, nacional e internacional; sin embargo, el aumento del sector privado en Espírito Santo es más evidente a través del Paebes. Se observa una tendencia hacia la centralización de políticas de alto riesgo con la intensificación de la responsabilidad, tanto en Espírito Santo como en Baja California. Se evidencia que este tipo de evaluación afecta no solo al contexto de creación de políticas educativas, sino los presupuestos y la creación de nuevos contextos de disputas y búsqueda de rendimiento escolar.

Palabras-clave: Paebes; *Exeims-BC*; políticas educacionales; exámenes estandarizados

Os Exames Estandarizados Estaduais e a Constituição de Políticas Educacionais para a Avaliação: Uma Análise Comparada do Paebes (Brasil) e do Exeims-BC (México)

Diferentes países têm implementado avaliações em larga escala em nível internacional (Gipps, 1998; Álvarez-López & Matarraz, 2020), nacional (Oliveira et al., 2015) e estadual (Santos et al., 2021). Essa forma de avaliação da educação tem despertado interesse dos pesquisadores no estudo sobre os efeitos dos exames estandarizados, visto que eles têm assumido um lugar de considerável relevância no delineamento das políticas educacionais contemporâneas.

Os exames estandarizados são ferramentas avaliativas, desenvolvidas por órgãos governamentais e/ou privados como forma de balizar políticas, programas, projetos, ações educativas no âmbito escolar e comunitário e deliberar reformas educacionais. Esses tipos de exames têm como objetivos: a) promover mudanças nos padrões comportamentais dos estudantes; b) dar respostas significativas às perguntas que envolvem essas avaliações (Worthen et al., 2004); c) estabelecer metas aos currículos e tomar os seus resultados como principal indicador de qualidade das escolas (Gipps, 1998); d) coordenar ações pedagógicas em todos os níveis dos sistemas educativos (Lavasueur, 2005); e) utilizar os resultados para o monitoramento do desempenho educacional (Portugal, 2014); f) construir um banco de dados quantitativo para a criação de padrões avaliativos nacionais com vistas à comparação com os exames internacionais (Uczak, 2014).

Hamilton, Stecher e Yuan (2012) apontam que há décadas as avaliações estandarizadas, que têm o *accountability* como princípio, impulsionam a política educacional dos Estados Unidos da América (EUA). Por sua vez, Edwards Jr., Moschetti e Caravaca (2023) destacam que essas políticas, que criam *standards* para a educação, são capitaneadas por organismos multilaterais (como a OCDE, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional/FMI) e por países hegemônicos do norte global, em específico, os EUA, que estabelecem recomendações para todo mundo e, principalmente, para os países do Sul Global.

De maneira oposta, defendemos o uso desses tipos de exames para a elaboração de políticas públicas cujo objetivo é garantir o direito à educação. Nesse sentido, há uma responsabilidade institucional dos entes federativos (os países objeto deste estudo são federações e têm um sistema educacional descentralizado) para criar instrumentos que garantam a elaboração e o acompanhamento de políticas públicas educacionais. A avaliação educacional tem essa ação, na medida em que oferece, a partir dos resultados, os elementos para a criação dessas políticas.

Wong, Knupling, Kolling e Chebenova (2018), afirmam que o federalismo tem desempenhado um papel central no mapeamento do progresso educacional de muitos países (40% da população mundial), com a promoção de padrões de responsabilização (currículo, organização da educação e avaliação) sem realizar uma moderação entre o regional e local. Para os autores, o federalismo incentiva o controle local e regional da educação pública.

Chama-nos a atenção os estados do Espírito Santo, no Brasil, e da Baja Califórnia, no México, que têm exames estandarizados compondo seus sistemas de avaliação educacional: o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes) e o *Examen Estatal de Ingreso a Media Superior (Exeims-BC)*. Os dois países possuem organização federativa, aspecto que os aproxima para efeitos de comparação da educação, em específico, dos sistemas de avaliação educacional. Além disso, ambos os países, no período estudado (2000 a 2022), realizavam avaliações para o

correspondente denominado ensino médio.¹ Essa dimensão federativa fornece aos estados certa autonomia para construir suas políticas educativas.

A oferta da educação desses dois países divide-se entre os entes federados: no Brasil, é de responsabilidade dos estados a oferta do ensino médio, de acordo com o art. 10, VI, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/ Brasil, 1996); no México, os estados têm a responsabilidade da oferta de toda a educação básica (incluindo o que eles chamam de educação média superior), conforme o *Título Séptimo del Federalismo Educativo*, art. 114 da *Ley General de Educación* (México, 2019).

Este estudo se justifica a partir da necessidade de ampliação de pesquisas comparadas que discutem os impactos dos exames estandardizados na constituição de políticas educacionais, sobretudo as suas naturezas, pois as reformas educativas avançam conforme os indicadores gerados mediante os resultados desses exames realizados (Verger et al., 2019) em contextos internacionais, nacionais e locais. Além disso, a partir de um levantamento feito nas principais bases de dados, identificamos uma tímida produção do conhecimento sobre os exames estandardizados envolvendo o estado do Espírito Santo e o da Baja Califórnia, principalmente quando se discutem suas implicações para a prática pedagógica.²

Diante desse cenário, questionamos: como são organizados os exames estandardizados Paebs (Espírito Santo, Brasil) e o *Exeims-BC* (Baja Califórnia, México)? De que maneira a organização dos Estados Federativos (México e Brasil) impulsionam a criação de exames estandardizados nos entes subnacionais? Como as contradições e as disputas entre as concepções de educação se desdobraram na constituição dos sistemas avaliativos da Baja Califórnia (*Exeims-BC*) e do Espírito Santo (Paebs)?

Assim, objetivamos realizar uma análise comparada das políticas educacionais que estabelecem a criação, organização, implementação e continuidade dos exames estaduais Paebs/Espírito Santo (Brasil) e *Exeims-BC*/Baja Califórnia (México). Compreendendo, a partir desses contextos e da organização federativa dos países, como esses exames e seus resultados influenciam a criação de novas políticas e materializam os impactos de tais políticas para os sujeitos envolvidos nesse processo. Para tanto, analisamos os exames quanto aos seus anos de implementação, formatos de aplicação, órgãos responsáveis e atribuições, naturezas e funções. Este artigo está organizado em quatro momentos, além desta introdução: a) Teoria e método; b) Descrição e Interpretação; c) Justaposição e Comparação; d) Considerações finais e prospecção.

Teoria e Método

Caracteriza-se como pesquisa qualitativa de natureza exploratória (Creswell & Plano Clark, 2013), que assume o método comparado (Bloch, 1998; Ferrer, 2002) como abordagem teórico-metodológica. Utiliza, como fontes³, documentos normativos disponibilizados, informações obtidas

¹ O ensino médio no Brasil é a última etapa da educação básica (LDB nº 9.394/96). É obrigatório até os 17 anos. No México, equivalente ao ensino médio, há a *educación secundaria* ofertada pelos estados. Também é o último estágio da educação básica, obrigatória. A idade varia de 12 a 14 anos (Siteal, 2019).

² Utilizamos, a partir do operador booleano “AND”, combinações de descritores nas bases *Web of Science* e *Scopus*: *Standardized Exams AND Paebs AND Exeims-BC AND Latin America*; *Standardized exams AND Brasil AND México*; *Standardized Exams AND Baja California AND Espírito Santo*. Também realizamos buscas nas bases *Scielo* e *Iresie*, porém com os mesmos descritores em espanhol, e na base *Educ@* em português.

³ Ancorados em Bloch (2001), partimos do pressuposto que tudo aquilo que o ser humano toca, produz e/ou interfere ao longo do tempo, se constitui como fontes passíveis de análises.

nos *websites* dos órgãos competentes⁴ e demais produções tais como: as leis gerais da educação, as resoluções e reportagens que abordam e constituem os exames Paebes/Brasil e *Exeims-BC/México*. Destacamos, ainda, que foi realizado um acordo de colaboração internacional em pesquisa entre a Universidade Federal do Espírito Santo/Brasil e a *Universidad Autónoma de Baja California/México*.⁵

Como delimitação temporal, estabelecemos o ano de criação de cada exame e, a partir da contextualização destes, estipulamos a comparação direta entre o Paebes, Paebes Tri e *Exeims-BC*, uma vez que são as avaliações aplicadas ao ensino médio (Brasil) e à *educación secundaria* (México).

Nesse caso, interessa-nos empregar o método comparativo às sociedades distintas que apresentam um fenômeno compartilhado: a presença de uma política de avaliação educacional em nível estadual que assume os exames standardizados como componente obrigatório na educação básica (Bloch, 1998).

Para Bloch (1998, p.122) o processo de comparação “[...] é comum a todos os aspectos do método, mas, de acordo com o campo de estudo considerado, é suscetível de duas aplicações completamente diferentes por seus princípios e resultados”. Conforme o autor, primeiro, é fundamental compreender a história como uma construção não linear e resultante das ações humanas produzidas culturalmente ao longo do tempo.

Nesse sentido, situamos o método comparativo dentro da teoria da história cultural e concordamos com Bloch (1998) ao conceber a comparação histórica sob dois pontos de análises distintos, sobretudo pelos seus resultados e princípios. No primeiro caso, nos remetemos às sociedades mais distantes, separadas no tempo (histórico), no espaço e na própria concepção, ou seja, por distâncias tais que as analogias observadas não se influenciam.

No segundo caso, apropriado por nós, observa-se sociedades vizinhas, contemporâneas e próximas (inclusive no desenvolvimento histórico), constantemente influenciadas umas pelas outras e sujeitas à ação das mesmas grandes causas, uma vez que, minimamente, se nota uma origem histórica e cultural comum, em alguns aspectos, para esses contextos. Em nossa situação, contextos educacionais em que os exames standardizados estaduais, particularmente os de alto impacto, se configuram como instrumento de políticas educacionais, em dois países pertencentes a uma mesma matriz de desenvolvimento geopolítico, qual seja, a matriz latino-americana e pós-colonial.

Como se trata de um estudo comparado, envolvendo sistemas próprios de avaliação adotados no Brasil (Espírito Santo, com o Paebes) e México (Baja Califórnia, com o *Exeims-BC*) optamos, no trato das fontes, por trabalhar de maneira processual. Desse modo, mobilizamos as categorias de estudo apontadas por Ferrer (2002) sobre *La educación comparada actual*, evidenciando o objeto sob uma perspectiva crítica e de educação comparada diante das novas demandas educacionais e agendas globais.

O autor classifica o método comparativo, em específico a educação comparada contemporânea, em seis fases, sendo elas: a) fase pré-descritiva; b) fase descritiva; c) fase interpretativa; d) fase de justaposição; e) fase comparativa; f) fase prospectiva. Assim, elaboramos o Quadro 1, no qual evidenciamos as fases e as características que foram fundamentais para situar o objeto de estudo em relação aos seus contextos, conteúdos e objetivos.

⁴ No Brasil, intitula-se Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (Sedu) e, no México, o *Sistema Educativo Estatal (SEE)*.

⁵ Acordo de Cooperação Internacional em Pesquisa protocolado na Secretaria de Relações Internacionais da Ufes sob o Protocolo de Intenções nº: 23068.053858/2021-21. Vinculado ao projeto guarda-chuva intitulado “Avaliação standardizada nos estados do Espírito Santo/Brasil e Baja California/México: dilemas e tensões do Paebes e do Exeims-BC”, financiado pela Fundação de Amparo a Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes), sob o “Edital Fapes Nº 03/2021 – Universal”. Protocolo: 45195.706.17880.29042021.

Quadro 1*Fases do método comparado e as suas características na pesquisa educacional conforme Ferrer (2002)*

Fases do método comparativo	Características
Pré-descritiva	Estabelecer o marco teórico para desenvolver a investigação comparada. Subdivide-se em: 1) selecionar, identificar e justificar o problema; 2) formular as hipóteses; 3) delimitar a investigação (delimitação dos conceitos empregados, do objeto de estudo, da área de estudo, do processo de investigação, dos instrumentos de medida e das técnicas de análises)
Descritiva	Apresentar os dados compilados para cada uma das áreas de estudo. É o momento adequado para descrever os dados contextuais não educativos que permitam interpretar os sistemas educativos das diferentes áreas estudadas. Considerar as fontes de informações empregadas, a homogeneidade dos dados e a homogeneidade da descrição dos tópicos
Interpretativa	Interpretar os dados educativos, através da influência que os fatores contextuais exercem nas áreas de estudo delimitadas. É importante, pois consiste que o investigador resuma e reflita o trabalho elaborado até o momento
Justaposição	Confrontar os dados apresentados na descrição com os que já foram interpretados
Comparativa	Aceitar ou rejeitar as nossas hipóteses de investigação. É importante elaborar conclusões comparativas e é nessa fase em que é permitido criar leis gerais aplicáveis ao âmbito da educação
Prospectiva	É considerada optativa, entretanto, tem como finalidade estabelecer as tendências educativas que possivelmente seguirão os países estudados em particular ou o conjunto deles enquanto área geográfica, cultural, etc.

A categorização estabelecida nos direcionou à compreensão teórica do objeto aqui evidenciado. Percebemos que os exames standardizados têm se expandido exponencialmente. Esse fator é mais comum nos países-membros da OCDE e de renda média (Verger et al., 2019). Esse modelo de avaliação se configura como instrumento de políticas educacionais. Os usos que se fazem a partir dos resultados das avaliações constituem as naturezas dos exames, podendo compreendê-las em duas classificações predominantes: *high stakes* (alto risco/efeito) e *low stakes* (baixo risco/efeito).

As avaliações consideradas como de alto risco têm como características a vinculação e pontuação à promoção de notas relacionadas com a conclusão do ensino médio. Em alguns casos, as ações da gestão escolar e os resultados obtidos por meio dos exames impactam diretamente a vida dos alunos e/ou do professor, pois servem para tomadas de decisões para os atores envolvidos.

Os exames de baixo risco são aqueles diagnósticos com caráter formativo e possibilitam receber comentários construtivos, estimulando o pensamento crítico do professor sobre a própria prática, além de apontar dados para a melhora educativa (Maroy & Voisin, 2013). Eles fornecem elementos para subsidiar políticas educacionais.

Descrição e Interpretação: Paebes e Exeims-BC

A fase Pré-Descritiva, seguindo o método comparativo de Ferrer (2002), foi realizada na introdução e na metodologia, quando estabelecemos o marco teórico, selecionamos, identificamos e

justificamos o problema de pesquisa, formulamos a hipótese e delimitamos a investigação (2000-2022).

Para atendermos à Fase Descritiva e a Interpretativa, elaboramos as seguintes subcategorias de análise para os dois exames: a) Ano de implementação; b) Formato de aplicação; c) Órgão responsável/ Atribuição; d) Natureza; e) Função. Estas foram pensadas a partir do diálogo estabelecido com Álvarez-Lopez e Matarranz (2020) e contribuíram como ponto de partida para a compreensão dos exames.

Além disso, devido às alterações ocorridas e as políticas de reformas educacionais do estado do Espírito Santo, elaboramos o Quadro 2, no qual foram feitos recortes temporais em relação ao Paebs, Paebs Alfa, Paebs Tri e Avaliação Diagnóstica, compreendendo-os por suas fases, o que nos auxilia no entendimento das subcategorias de análises definidas.

Quadro 2

Fases do Paebs, Paebs Alfa e Paebs Tri de 2000 a 2022

Exames				
Fases	Paebs	Paebs Alfa	Paebs Tri	Avaliação Diagnóstica
1ª fase	2000 a 2008 – aplicado para o 5º e 9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio	2009 – avalia-se habilidade de leitura e escrita para o 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, tendo uma aplicação bianual	2015 a 2018 – função diagnóstica da aprendizagem em Língua Portuguesa (leitura) e Matemática	2020 – primeiros testes para implementação da avaliação em formato digital
2ª fase	2009 – entram as classes de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental) e instaura-se o Indicador de Desenvolvimento das Classes Estaduais do Espírito Santo (IDE)	2010 a 2015 – avalia-se também o grau de conhecimento em Matemática e é adicionado um item na prova de Língua Portuguesa, voltando a avaliar a habilidade em escrita	2018 – o desempenho dos estudantes passou a gerar uma pontuação e esta era incorporada à nota trimestral	2022 a 2023 (atual) – primeira aplicação para os estudantes do 3º ao 9º ano do ensino fundamental e da 1ª à 3ª série do ensino médio. Inserção dos aspectos socioemocionais
3ª fase	2014 a 2022 – avalia-se também a produção de textos e volta a ser aplicado somente para 5º, 9º anos do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio	2016 a 2022 – a aplicação passou a ser anual, com característica somativa, e aplicada somente para o 2º ano do ensino fundamental, contemplando a política de bonificação	2020 – teste para implementação da avaliação em formato digital e fim do Paebs Tri	

Ao olharmos para este quadro, destacamos ser fundamental compreender que o Paebes se configura como um programa amplo e complexo que, ao longo dos anos, sofreu uma série de transformações nos seus objetivos, na sua abrangência e nos seus usos e impactos. Esses processos são frutos de políticas educacionais macros e de apropriações micros. Dessa forma, é importante esclarecer que optamos em focar nossos olhares a exames específicos deste Programa amplo que está descrito acima e, com isso, determinar parâmetros de comparação equânimes com o exame aplicado no México.⁶

Após a realização do mapeamento inicial das subcategorias supracitadas, partimos para o detalhamento da Fase Descritiva e, ao final da descrição de cada um dos pontos específicos, realizamos a Fase Interpretativa, que nos auxiliou a compreender e a problematizar as políticas que constituem esses exames.

Ano de Implementação do Paebes e do *Exeims-BC*

O Paebes foi criado em 2000, destinado aos 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio,⁷ avaliando Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática, alternando, em cada ano, entre Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Posteriormente, o Paebes se desmembrou em outros dois exames: Paebes Alfa e Paebes Tri.

Em 2015 a Sedu, em parceria com o CAEd/UFJF, realizou a Avaliação Diagnóstica de Aprendizagem (Paebes Tri), que assume uma função diagnóstico-formativa nas disciplinas Língua Portuguesa (leitura) e Matemática. É aplicada trimestralmente para todas as séries do ensino médio (regular e integrado)⁸ do estado. Cabe destacar que também houve modificações nessa avaliação, que foi substituída, em 2022, pela Avaliação Diagnóstica, destinada aos 3º e 9º anos do ensino fundamental e da 1ª à 3ª série do ensino médio regular da rede pública estadual do Espírito Santo, contemplando também, nos componentes curriculares, aspectos socioemocionais dos estudantes.

O CAEd, com quem a Sedu estabeleceu parceria para a elaboração e aplicação do Paebes, é um centro de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da Universidade Federal de Juiz de Fora. Apesar de estar inserido em um órgão público, trata-se de uma fundação privada, que reúne professores, pesquisadores e colaboradores atuantes nas áreas de avaliação e políticas públicas educacionais. Em relação à sua funcionalidade, atua na elaboração dos exames, na correção, na divulgação dos resultados e no apoio às redes públicas de ensino no desenvolvimento e no uso de avaliações educacionais. É responsável pela operacionalização do Paebes e, segundo CAEd (2018), os “dados divulgados subsidiarão a implementação, a (re)formulação e o monitoramento de políticas educacionais, contribuindo ativamente para a melhoria da qualidade da educação no estado e promoção da equidade”.

Nesse sentido, cabe, então, ao CAEd tomar as decisões perante as avaliações em que há pouco envolvimento da Secretaria de Educação, mediando essa transferência de dinheiro e responsabilidade. Os exames standardizados elaborados pelo CAEd, sobretudo os Paebes, são compostos por itens, desenvolvidos com base nas Matrizes de Referência das redes e dos sistemas de ensino. O item permite medir se um estudante desenvolveu ou não determinada habilidade ou

⁶ Também é importante esclarecer que a sigla Paebes é utilizada para descrever o Programa como um todo e também para identificar a primeira avaliação deste programa, o “Paebes Geral”, aplicada no ano 2000.

⁷ Assumiremos, neste estudo, a nomenclatura vigente a partir da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), considerando, no ensino fundamental, como anos (1º ao 9º ano) e, no caso do ensino médio, como séries (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries), esta última somente referente ao ensino médio integrado.

⁸ É uma proposta distinta no sentido de que se pretende oportunizar a formação profissional e a formação cidadã de forma orgânica e unitária (Scheibe & Silva, 2013).

competência. Os usos que se fazem a partir desses resultados são de responsabilidade da Sedu e das escolas, podendo impactar, direta ou indiretamente, a vida dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Oliveira e Clementino (2020) compreendem que a presença do CAEd em estados da região nordeste (foco das autoras) aponta para uma das formas de a Nova Gestão Pública (NGP) se fazer presente, com a privatização transnacional dos serviços públicos. Nesse sentido, Bertagna e Borghi (2018) identificaram que a presença do CAEd na gestão dos sistemas de avaliação de estados brasileiros evidencia uma estratégia de introdução de privatização intrínseca ao avanço do gerencialismo na educação básica. Por sua vez, Moura e Oliveira (2022) chamaram a atenção para a sofisticação do CAEd no que diz respeito à privatização da educação, pois além de ele próprio ser um ator privado, estabelece relações de parceria com outros organismos privados como a Fundação Lemann e o Instituto Ayrton Senna, configurando uma rede privada que tem ascensão no bem público.

Conforme análise estabelecida nos documentos normativos mexicanos específicos, percebemos que as discussões sobre a necessidade de realizar processos de avaliação do tipo estandardizada de contexto regional tem o início de suas aspirações no ano de 1994. Nesse ano, foi efetuada uma consulta diagnóstica sobre educação no Estado de Baja Califórnia e, no ano de 1996, discutiram o tema nos “*Foros de Consulta*”. Um dos principais resultados desse primeiro movimento, apontou que “*La evaluación educativa no se desarrolla de manera sistemática em el Estado*” (Baja California, 2012, p. 21). Em 1999 criou-se a *Dirección de Evaluación Educativa* (DEVED) que, junto ao *Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos* (ISEP), e alinhados a um processo de integração ao Sistema Educativo Estatal (SEE), começaram a perspectivar a avaliação educativa no contexto da Baja Califórnia.

A partir disso, foram pensados objetivos para a tomada de decisões acerca dos processos avaliativos na Baja Califórnia. Com isso, estabeleceu-se como principais pontos: a) contar com informação precisa sobre o desempenho geral do sistema educativo; b) considerar informações demográficas, sociais, econômicas, culturais, alimentícias e de saúde considerando os programas de assistência governamental mexicanos; c) estabelecer meios oportunos para publicações dos resultados das avaliações; d) pensar um sistema estatal que considere os resultados educativos e abram caminhos para a construção de indicadores de eficiência, equidade, aproveitamento e qualidade; e) avaliar a escola de maneira externa; f) manter em dia os conteúdos, materiais e métodos educativos, bem como os programas e ações de formação e atualização docente (Baja California, 2012).

Em 2009 e 2010 esses processos se materializam com a elaboração de dois estudos pilotos, realizados em duas escolas de ensino secundário (médio) e 44 grupos de *Centros de Bachilleratos Técnicos y Agropecuarios*, no qual consta que:

Los participantes en el estudio fueron los alumnos que estudiaban en 2009 el tercer grado en las Escuelas de Secundaria de Baja California, que formaron parte de la muestra que fue evaluada. Asimismo, participaron como informantes sus profesores de Español y Matemáticas, así como los directores del plantel donde estudiaron. (Baja California, 2012, p. 78)

Foi em janeiro de 2012 que se efetivou esse exame para toda rede de ensino com o objetivo de diagnosticar o ensino médio. Além disso, buscava-se possibilitar a inserção dos alunos no ensino médio superior mexicano (equivalente à formação em nível técnico e tecnológico no Brasil).

Ao compararmos o ano de criação e implementação desses exames, é notório que essa política de avaliação já vinha sendo disseminada no estado do Espírito Santo/Brasil há mais tempo do que na Baja Califórnia/México, onde só começou 12 anos depois. Todavia, os exames estaduais não estão desconectados das políticas educacionais federais (sobretudo pelo fato de os dois países se constituírem como federações). No Brasil os exames e os sistemas de ensino estaduais para o Ensino

Médio sofrem um alto impacto de políticas macro do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, sobretudo as que estabelecem o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Já no México a esfera federal estipula também uma avaliação nacional do *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea)*.

Formatos de Aplicação dos Paebes e do *Exeims-BC*

O Paebes se configura como uma prova impressa aplicada nas escolas. O Paebes Tri também era realizado nesse modelo até 2018, entretanto, na sua terceira fase, especificamente no segundo trimestre de 2019, começou a haver uma mudança no formato de aplicação, pois foi realizado um teste no Centro Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Fernando Duarte Rabelo, por meio de *Chromebooks* disponibilizados pela Sedu (Soares et al., 2022).

O sistema organizacional do Espírito Santo define o calendário escolar em três trimestres, o que significa que cada trimestre fecha um ciclo de formação. Portanto, o Paebes Tri foi projetado para ser aplicado ao final de cada ciclo: primeiro, segundo e terceiro trimestres, para contemplar, dessa forma, o ano letivo.

A iniciativa para implementação do formato digital se mantém na Avaliação Diagnóstica, que é composta por duas edições anuais, em formato digital e impresso, divididas em dois momentos. No primeiro, aplicado no primeiro trimestre, avaliam-se as habilidades da série anterior. O segundo momento ocorre no fim do segundo trimestre, contemplando habilidades essenciais para a continuidade do ano letivo.

Os resultados desses exames estandardizados que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Sicaeb) são disponibilizados para as escolas por meio de um *site* de acompanhamento na plataforma digital do CAED, em que apenas o corpo pedagógico da escola tem acesso, pois é necessário fazer o *login*, já que os dados são restritos,⁹ sendo possível ver apenas um filtro de proficiência e participação dos alunos em edições anteriores do Paebes. O último foi divulgado em 2019.

Em contrapartida, o *Exeims-BC* é realizado de maneira digital e, como preparação, os jovens possuem acesso a um *Cuestionario de Contexto para los aspirantes al nivel medio superior en Baja California*.¹⁰ A sua aplicação ocorre dentro de uma sala com os recursos acessíveis: computadores e internet (México, 2012).

A forma eletrônica de aplicação do exame contribui para maior celeridade e confiabilidade dos dados, fornecendo segurança para a tomada de decisão, assim como o fortalecimento do *accountability*. De acordo com o estado da Baja California (2012)

En consecuencia el EXEIMS, ayuda a contribuir a la mejora del sistema educativo, ya que caracteriza al aspirante al nivel Medio superior en Baja California, fortaleciendo o consolidando el bachillerato, el formato electrónico y su consulta la puede realizar cualquier investigador, padre de familia o ciudadano con ciertas limitaciones, según sea el caso, ya que hay que resguardar la confidencialidad del o los interesados; de esta manera se promueve la transparencia y rendición de cuentas. (p. 79)

⁹ No Brasil, há uma Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709/18) que, ao ser contextualizada às escolas, tem o intuito de evitar situações de exposição e vulnerabilidade. Entretanto, é preciso compreender a possibilidade de divulgação dos resultados dos exames sem que haja dolo à lei.

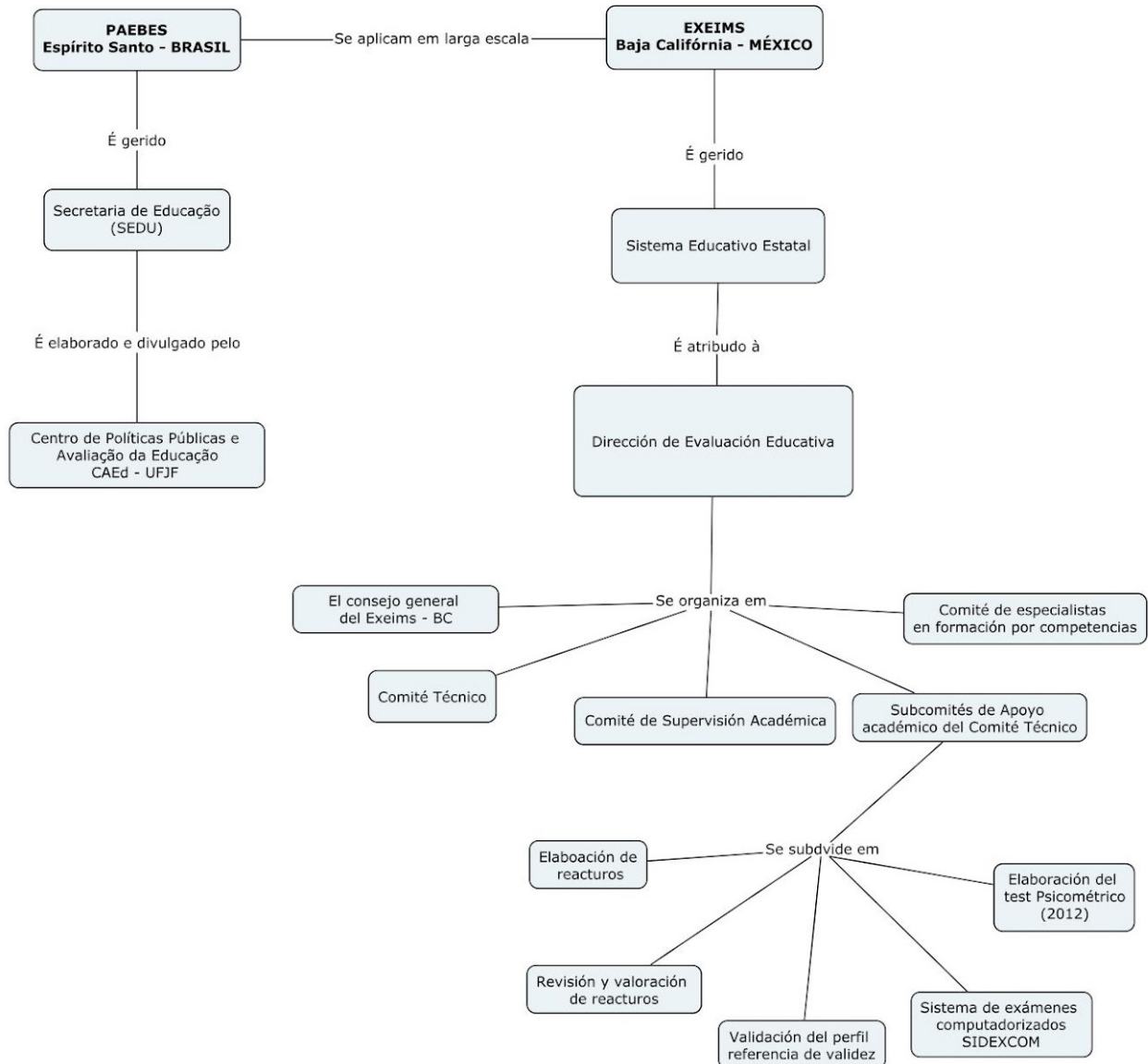
¹⁰ Informações obtidas no site <http://bceducacion.blogspot.com/2012/06/aplica-cobach-examen-estatal-de-ingreso.html>. Acesso em: 30 maio 2022.

Desse modo, tal formato potencializa a característica *high stake* (alto risco) do exame, que além do alto impacto na vida dos estudantes (determina a entrada ou não dos estudantes no nível médio superior mexicano), também proporciona facilidade para gerenciamento e futura leitura dos dados do sistema educativo como um todo (fornecendo ferramentas para a mudança na política educacional), bem como a divulgação deles, o que pode também influenciar as decisões dos pais em relação ao futuro de seus filhos.

Órgãos Responsáveis e Atribuições do Paebes e do Exeims-BC

Considerando a abrangência e as subdivisões das direções, as secretarias dos órgãos responsáveis e as atribuições do Paebes e do Exeims-BC, foi criado um organograma para nos auxiliar a compreender a estrutura hierárquica para elaboração, aplicação e divulgação dos resultados dos exames (Figura 1).

Figura 1
Órgãos responsáveis e atribuições do Paebes e do Exeims-BC



Identificamos que, para a realização desses exames, existem órgãos responsáveis para coordenar as políticas gerais de avaliação dos sistemas educativos, bem como a divulgação de informações a respeito delas. Para a realização da avaliação no estado do Espírito Santo/Brasil, a Sedu se caracteriza como o órgão responsável, tendo como função destinar verbas e coordenar a aplicação; e o CAEd/UFJF atua na elaboração e divulgação dos resultados da prova. No caso de Baja Califórnia/México, o *Exeims-BC* tem como órgão responsável o *Sistema Educativo Estatal (SEE)* em contribuição com a *Dirección de Evaluación Educativa*.

Lima e D'Agostini (2019) compreendem, em análise da avaliação externa no município de Florianópolis (SC), que a contratação do CAEd naquela cidade aponta para a drenagem do fundo público para a iniciativa privada. Entendemos esse aspecto pode ser caracterizado tanto como uma privatização exógena, como endógena da educação (Verger et al., 2019), também no caso do Espírito Santo. Primeiro, pelo fato de se contratar uma empresa privada para realizar um serviço público de um bem público (educação); e no segundo, por permitir que através dessa contratação a racionalidade, o *ethos da privatização*,¹¹ seja capilarizado no público, em última instância, fazendo com que os atores do público desejem o privado (Edwards Jr. et al., 2023).

No que se refere ao *Exeims-BC*, o *Sistema Educativo Estatal* é o organismo responsável por ele, apresentando como objetivo “[...] *proporcionar y promover los servicios de educación, cultura y deporte con equidad, calidad y sentido humano, en la formación para la vida de todos los habitantes de Baja California*” (México, 2022). Além do *SEE*, há uma estrutura hierárquica dentro do estado que divide a organização desse exame, na qual a direção geral do subsistema trabalha juntamente com o *Exeims-BC*, com a necessidade de compor um conjunto de organismos para uma ação de governo, na intencionalidade de elaborar sua própria avaliação, demonstrando autonomia.

Todavia, existem diferenças na organização da educação desses países que afetam seus sistemas de avaliação educacional distintamente. Desde 2008, com o *Acuerdo 444* (México, 2008), que estabeleceu as competências que constituem o quadro curricular comum do *Sistema Nacional de Bachillerato*,¹² o currículo no México faz parte da organização da educação que acontece de maneira centralizada, ou seja: a Federação disponibiliza tanto a prescrição curricular quanto o material didático-pedagógico de maneira uniforme para todos os estados mexicanos, que são responsáveis pela oferta da educação. Esse processo interfere na própria função dos exames aqui analisados, Paebes e *Exeims-BC*.

O Espírito Santo possui um currículo próprio para a educação básica. Mesmo que seja alinhado às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2018a) e à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018b), o ente subnacional possui certa autonomia em definir sua proposta. De acordo com as Diretrizes, desde que atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos pela BNCC (e os seus desdobramentos: competências e habilidades), o estado poderá exercer sua autonomia na criação de seu currículo.

A criação dos *standards* na educação, que vem se consolidando na atualidade, é um aspecto que retoma a década de 1990, com o avanço das políticas neoliberais em nível global. Para que os países pudessem angariar bons resultados em exames como o Pisa, por exemplo, seria necessário que o currículo estivesse alinhado a essa política, assim como as políticas de avaliação educacional locais. Lopes e Macedo (2021) questionam os modelos de intervenção nas políticas públicas em

¹¹ Para Edwards Jr, Moschetti e Caravaca (2023), o *ethos da privatização* se caracteriza como a absorção da racionalidade privatizante (voltado para interesses de grupos específicos ou indivíduos) pelo público, que passa a não ter mais como objetivo o bem comum.

¹²No México, a educação média superior equipara-se ao ensino médio integrado do Brasil (técnico). Para acessar o ensino superior, é necessário concluir todas as etapas, incluindo a média superior. No Brasil, o ensino técnico não é obrigatório para ingressar no ensino superior.

currículo construídas sobre o binômio da centralização e da avaliação em larga escala. Para as autoras, a política curricular que deixa de fora o professor e as demandas da escola está fadada ao fracasso. De acordo com essa perspectiva, não seria possível o sucesso de uma política curricular uniforme, de modo que as demandas das escolas se diferenciam, assim como as dos professores.

Naturezas dos Paebs e do *Exeims-BC*

Compreendemos que o Paebs se configura com natureza *Low Stake* e *High Stake*. Isso pode ser justificado, pois, quando analisado o histórico do Paebs, sobretudo as suas fases (Quadro 2), percebemos que, durante a primeira delas, em 2008, ele possuía caráter diagnóstico (*Low Stake*). Entretanto, a partir da sua segunda fase, o exame passa a ser caracterizado como *High Stake* e o fator fundamental a ser analisado que justifica essa mudança em sua classificação é a instauração do Indicador de Desenvolvimento das Classes Estaduais do Espírito Santo (IDE/Lei Complementar nº 504, de 23 de novembro de 2009). Com isso a Sedu implementa a política de Bonificação¹³ por Desempenho aos professores e demais servidores administrativos.

Além disso, os resultados usando as notas dos alunos no Paebs compõem a base para o cálculo do Índice de Resultado da Escola (IRE), usado no Prêmio Escola que Colabora, programa que objetiva premiar financeiramente as 50 escolas públicas com as maiores médias no exame e apoiar as 50 escolas com as menores médias na avaliação. Além disso, também temos o Índice de Qualidade Educacional (IQE), coeficiente aplicado ao montante do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) no cálculo do repasse pelo estado aos municípios (Espírito Santo, 2023).

Diante disso, é fundamental destacar que, apesar de o Paebs, desde 2011, contemplar as áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza, revezando em cada ano, a responsabilização¹⁴ advinda da política de bonificação está vinculada apenas aos professores de Língua Portuguesa e Matemática. No entanto, priorizar somente essas disciplinas acaba por vezes exercendo pressão sobre esses professores, que podem ainda ter a sua autonomia interferida, gerando conflitos internos (Soares et al., 2022), o que reforça sua característica *high stake*. Embora somente as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática sejam consideradas no cálculo da bonificação, toda a equipe escolar se beneficia desse bônus, aumentando a responsabilidade dos professores dessas disciplinas diante da política.

O Paebs TRI, em sua primeira e segunda fases, destaca-se como natureza *low stake*, em consonância com a sua função diagnóstico-formativa nas disciplinas Língua Portuguesa (leitura) e Matemática. Entretanto, com a publicação das Portarias nº 064-R de 24 de maio de 2017 (Espírito Santo, 2017) e nº 019-R de 26 de janeiro de 2018 (Espírito Santo, 2018), esse exame torna-se fator constitutivo do processo de ensino das escolas (Fassarela & Lima, 2021), com natureza *high stake*. Dessa forma, o resultado alcançado no Paebs TRI passou a compor as avaliações de cada trimestre letivo, juntamente com os resultados de outras três avaliações internas previstas no Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino, que atribui aos estudantes uma pontuação de acordo com o percentual de acertos na prova (Soares et al., 2022).

¹³A bonificação é o pagamento de uma gratificação anual a todos os professores da escola. Pode chegar a até 150% do valor do seu rendimento mensal, baseado nos resultados dos alunos nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática (Soares et al., 2022).

¹⁴Sano (2003) chama a atenção para o fato de que o termo responsabilização não traduz por completo o significado de *accountability*. Neste último, está contida a ideia da obrigação de o servidor público prestar contas ao órgão de controle responsável. A responsabilização pode ser estendida a diferentes sujeitos (como alunos) e também pode estar desconectada da prestação de contas.

O *Exeims-BC* apresenta-se de modo mais específico quando comparado com os Paebes, dado que ele nasce com uma função determinada que prevalece no decorrer do tempo. Assim, como o resultado do aluno no exame o habilita ao *Bachillerato*, caso ele deseje acessar o ensino superior, precisa passar por todas as etapas de ensino básico. Caracteriza-se, então, como um exame *high stake*. É dessa forma entendido devido ao seu impacto direto na vida do aluno (e se configurar como um instrumento para o delineamento das políticas educacionais), pois a sua possibilidade de concluir a etapa básica de educação e, portanto, realizar uma formação inicial, está relacionada com o resultado obtido no *Exeims-BC*. Desse modo, é do aluno a responsabilidade sobre o seu desempenho.

Embora os exames analisados se apresentem prevalentemente com natureza *high stakes*, ao compararmos o Paebes (e as suas vertentes) com o *Exeims-BC*, evidenciamos que eles se configuram de maneira distinta, sobretudo em relação aos atores e à responsabilização, que pode voltar-se para o professor ou para o aluno. Nesse sentido, quando analisamos o Paebes TRI, constatamos que a política de responsabilização é transferida para os estudantes, pois esse exame passa a ter influência na sua aprovação (ou não) no semestre e/ou ano letivo, tendo um caráter de avaliação somativa. Esse ponto tangencia o *Exeims-BC*, devido a responsabilidade estar voltada diretamente para os alunos, entretanto apresenta características diferentes quando analisadas suas funções.

Nesse sentido, McCarty (2009) chama a atenção para os efeitos das políticas *high stakes* para escolas que tiveram baixo desempenho em exames estandardizados, tais como: a) o ensino se voltar para o treinamento, para o teste (exame); b) remoção dos alunos de baixo desempenho por meio de restrições de admissão; c) retenção de notas e colocações em educação especial; d) eliminação ou restrição de disciplinas *low stakes* (não testadas), como Arte, Educação Física, Sociologia e Filosofia; e) e a manipulação artificial das pontuações dos testes e das taxas de desistência.

Os dois exames se caracterizam por ter foco nas disciplinas de Língua Materna (Espanhola/Portuguesa) e Matemática e, levando em consideração os apontamentos de McCarty (2009), entendemos que o alto risco que caracteriza esses exames se expande para a concepção de formação (esvaziando a formação das Ciências da Natureza, Sociais e Humanas), de modo que atingem a política curricular com a tendência de ficar cada vez mais centralizada, o que amplia o impacto da política para além das escolas em si, e pode alterar a concepção de formação de todo o estado e da Federação.

Assim, esses exames de característica *high stake* impactam diretamente o trabalho docente, a vida do professor, a vida dos estudantes e as políticas educacionais de uma maneira macro, em nível estadual e nacional. Não podemos deixar de mencionar que esses exames (Paebes e *Exeims-BC*) estão inseridos em Sistemas de Avaliação Estaduais e também Nacionais, que, por sua vez, estão inseridos em Sistemas Educacionais que recebem influências de uma agenda global para a educação que tem a avaliação como instrumento principal para a mudança política que se almeja.

Funções dos Paebes e do *Exeims-BC*

O Sicaeb instituiu, por meio da publicação da Portaria nº 064-R, de 24 de maio de 2017, os seguintes objetivos ao Paebes:

- I- desenvolver um processo de avaliação de desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio, identificando as fragilidades e qualidades, com indicação de ações para a melhoria da qualidade do processo educativo;
- II- identificar elementos que subsidiem a formação continuada dos professores e a orientação curricular para o ensino e a aprendizagem.
- III- fornecer às escolas informações e orientações que lhes permitam tomar decisões e adotar estratégias pedagógicas apropriadas, por meio de relatórios e boletins de desempenho dos alunos, com detalhamento das competências observadas na

aplicação dos instrumentos de avaliação e daquelas que ainda devem ser desenvolvidas.

IV- oferecer à Secretaria de Estado da Educação informações científicas e úteis para a implementação de políticas de melhoria da educação pública. (Espírito Santo, 2017, p. 19)

Assim, o Paebes foi criado com o objetivo único de avaliar o desempenho da rede pública estadual do estado do Espírito Santo (Espírito Santo, 1999), ou seja, trata-se de um exame estandardizado com o intuito de promover dados a respeito da educação básica do estado. Quanto ao Paebes Tri, foi criado com a intenção de avaliar trimestralmente a aprendizagem em Língua Portuguesa (leitura) e Matemática dos estudantes de todas as séries do ensino médio.

A Avaliação Diagnóstica foi implementada para substituir o Paebes Tri e a diferença entre esses é que o Paebes Tri era aplicado a cada três meses e avaliava dois componentes curriculares, já a Avaliação Diagnóstica é aplicada no início e no final do ano letivo, contempla todas as disciplinas e insere as competências socioemocionais dos estudantes como dimensão a ser avaliada. O objetivo principal do seu uso consiste em diagnosticar as aprendizagens e habilidades dos estudantes com a finalidade de (re)orientação do planejamento das equipes pedagógicas nas escolas (Espírito Santo, 2023).

O *Exeims-BC* é classificado como um exame de diagnóstico “[...] *mixto, de selección y ubicación, debido a que, permite conocer el grado en el que se ha cumplido con el perfil de egreso del estudiante de secundaria, simultáneamente, proporciona los referentes sobre el perfil de ingreso a la educación media superior*” (Baja California, 2012, p. 76). Com isso, seu principal objetivo é proporcionar características específicas e potenciais de estudantes para ingressarem no nível “Media Superior”, além de se caracterizar como um instrumento designado para diagnosticar os níveis de consolidação para cada competência exigida aos aspirantes a essa nova etapa de ensino.

Este é importante para os alunos que desejam continuar seus estudos, tanto para o ingresso na *Media Superior* (correspondente ao nível técnico no Brasil), quanto para continuidade no ensino superior, uma vez que, para acessar o nível superior é necessário cumprir todas as outras etapas de ensino, quais sejam: *Educación Inicial y preescolar* (45 dias aos 2 anos); *Educación Primaria* (dos 6 aos 11 anos); *Educación Secundaria* (dos 12 aos 14 anos); *Educación Media Superior* (idade variada entre 15 a 17 anos); *Educación Superior* (último nível) (Baja California, 2012).

A necessidade de os sistemas educativos trabalharem para melhorar os resultados das avaliações externas, de acordo com Bauer, Alvarse e Oliveira (2015), desencadeou o desenvolvimento de programas específicos, com vistas à melhoria dos resultados obtidos. Para tanto, o Governo Federal e os estados (brasileiros e mexicanos) vêm criando meios que contribuam para a formação de profissionais da educação e estudantes, tendo em vista a realização dos exames estandardizados.

No que se refere às funções dessas avaliações e ao interesse pelos exames estandardizados, é possível estabelecer comparações entre eles, destacando os seus distintos contextos educacionais, mas, quando observamos o propósito estabelecido, percebemos uma semelhança em relação ao caráter diagnóstico, dado que em ambos prevalece a avaliação do desempenho dos alunos, entretanto, quando assumidas as vertentes do Paebes, notamos as especificidades de cada uma delas.

Identificamos, assim, a característica *high stake* dos exames em suas funções na medida em que foram criados com a função de avaliar os alunos, as escolas e a educação básica dos estados de uma maneira ampla, com intervenções substanciais na vida dos sujeitos que compõem o processo.

Justaposição e Comparação: Semelhanças e Diferenças entre o Paebes (Brasil/ES) e o *Exeims-BC* (México/Baja Califórnia)

Para Monarcha e Lourenço Filho (2004), a Educação Comparada oferece elementos válidos para a análise dos sistemas de ensino, apontando as razões, probabilidades e o alcance de suas operações. Ferrer (2002), por sua vez, compreende que confrontar os dados apresentados (justaposição) é essencial para os estudos em Educação Comparada, sobretudo para confirmar ou rejeitar a hipótese que impulsionou a investigação e a criação de leis gerais focalizadas no objeto de análise em questão. Para continuarmos a análise, conforme nos ensina Ferrer (2002), elaboramos o Quadro 3, no qual são confrontados os resultados oriundos da fase Descritiva e Interpretativa, na Justaposição:

Quadro 3

Justaposição entre Paebes e Exeims

	Paebes	Exeims-BC
Temporalidade	Criado em 2000 com alterações em 2009, 2014 e 2022	Período teste em 2009-2010 e oficializado em 2012
Formato	Impresso/Digital	Digital
Órgão responsável	Sedu/CAEd	Sistema Educativo Estatal
Natureza	Low Stake/High Stake	High Stake
Inserção no Sistema de Educação	Inserido no Sistema Estadual de Avaliação (Sicaeb) e alinhado ao Sistema Nacional de Avaliação	Inserido no Sistema Estadual de Avaliação e no Sistema Nacional de Avaliação
Contexto Internacional	Influenciado pelas recomendações dos organismos multilaterais	Influenciado pelas recomendações dos organismos multilaterais
Característica da organização	Centralizada	Centralizada
Dimensões avaliadas	Competências e habilidades	Competências e habilidades
Função	Avaliar o desempenho dos estudantes, o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais. Avaliar trimestralmente a aprendizagem em Língua Portuguesa (leitura) e em Matemática dos estudantes de todos os anos do ensino médio	Diagnosticar o nível de aprendizagem dos alunos e possibilitar o ingresso no ensino médio superior

No que diz respeito à temporalidade, compreendemos que tanto o Paebes, quanto o *Exeims-BC* estão inseridos em um contexto da criação de sistemas nacionais de avaliação, no final da década de 1990 e início de 2000, e também sistemas estaduais de avaliação educacional, no caso do Paebes, também em 2000 com aprimoramento até os dias atuais (2022) e o *Exeims-BC* em 2009 (teste) e 2012 (oficialização). Percebemos que o estado do Espírito Santo iniciou a criação de exames

estandardizados em larga escala logo que se iniciou a criação do sistema nacional de avaliação no Brasil e o estado da Baja Califórnia levou um tempo maior até a criação de seu próprio exame.

Entretanto, isso não significa que as políticas federais não tenham atingido o ente subnacional tão logo foram estabelecidas, de modo que em 1997 foi criada a *Unidad de Evaluación Educativa*, com um processo de avaliação diagnóstica dos programas que operavam no *Instituto de Servicios Educativos y Pedagógicos* (ISEP) e em 1999 foi criada a *Dirección de Evaluación Educativa do estado da Baja California*. Desse modo, assim como no Espírito Santo, na Baja Califórnia, o início do processo de avaliação educacional se dá em uma característica *low stake*, para que depois assumam um caráter de *high stake*, o que nos parece ser a maturidade alcançada ao longo do tempo e almejada pelos *policymakers* (que elaboraram essas políticas de avaliação).

A partir do diálogo estabelecido com Santos et al. (2021), entendemos ser importante ressaltar a diferenciação “hierárquica” que deve ser feita entre Políticas educacionais, Sistemas de avaliação, Programas de avaliação e Exames estandardizados. Em nosso caso, estabelecemos um olhar crítico às fontes, considerando, a todo o momento, a correlação existente entre esses elementos e que elas são fundamentais à compreensão ampla do objeto por nós proposto. Assim, as políticas educacionais estabelecem parâmetros amplos e ao longo prazo para a criação de sistemas e programas, que, por sua vez, materializam esses preceitos em seus exames realizados em larga escala, em nosso caso, estadual.

Salientamos que tanto o estado do Espírito Santo, como o estado da Baja California possuem sistemas de avaliação complexos, inseridos no contexto nacional e internacional. O Espírito Santo contém em seu sistema de avaliação educacional os seguintes exames: 1) Avaliação Diagnóstica (2020/estadual); 2) Avaliação da Fluência em Leitura (2019/estadual); 3) Paebes (2000/estadual); 4) Paebes Alfa (2009/estadual); 5) Saeb (1990/nacional); 6) Enem (1998/nacional); 7) Encejaa (2002/nacional); 8) Estudo Regional Comparativo e Explicativo (Ecre/1997/internacional); 9) Pisa (2000/internacional); 10) Pirls (2021/internacional); 11) Estudo Internacional de Tendências em Matemática e Ciências (Timss/2022/internacional).

Nessa perspectiva, o Sistema de Avaliação Educacional da Baja California tem em seu contexto os seguintes exames: 1) *Evaluación Alineando Incentivos Al Aprendizaje* (ALI/2009/nacional); 2) *Condiciones de la Oferta Educativa en Educación Media Superior* (COEEM/2010/nacional); 3) *Aplicación Cuestionario de Contexto* (2010/nacional); 4) *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Educativos* (Enlace/2006/nacional); 5) *Reforma Integral en Educación Básica* (Enlace RIEB/2009/nacional); 6) *Evaluación de la Comprensión Lectora* (2010/nacional); 7) *Examen para la Calidad y el Logro Educativo* (EXCALE/2005/nacional); 8) *Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos* (EXHCOBA/2009/estadual); 9) *Factor Aprovechamiento Escolar* (1993/estadual); 10) *Factor Preparación Profesional* (2005/estadual); 11) *Olimpiada del Conocimiento Infantil* (OCI/2003/estadual); 12) *Examen Estatal de Ingreso a Media Superior en Baja California* (Exeims-BC/2012/estadual); 13) Pisa (2000/internacional); 14) *Test de Inteligencia General* (TIG/2009/nacional); 15) Erce (1997/internacional).

Notamos, ao analisarmos os exames dos quais os países e estados participam, a complexidade de seus sistemas de avaliação educacional, e que o estado do Espírito Santo encontra-se mais inserido nos exames internacionais do que o estado da Baja California e o México, sobretudo pela recente adesão ao Pirls e ao Timss. Nesse sentido, percebemos que as recomendações dos organismos multilaterais e a influência de países como os EUA (que já adotam esses exames desde a década de 1990) encontram-se mais estabelecidas no Brasil, do que no México, no que diz respeito ao delineamento de políticas de avaliação estaduais. Entretanto, destacamos que o México realizou o *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana* (2016) em parceria com a *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), instituição que realiza os exames Timss e Pirls:

La participación de México en el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS, por las siglas de International Civic and Citizenship Study) inició en 2009, cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) realizó las gestiones para formar parte del grupo de países incluidos en un estudio que exploraba la forma en que preparaban a sus estudiantes para ser ciudadanos. El producto de dicha participación fue un informe nacional de resultados. Siete años después, en 2016, México participó por segunda ocasión, pero esta vez la coordinación del estudio fue llevada a cabo por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE); los resultados se presentan en este documento (Schulz et al., 2016, p. 18)

Assim, as relações do México com os organismos multilaterais que tem como objetivo o aprofundamento das avaliações em larga escala acontecem sem que a adoção desses exames, necessariamente, sejam estabelecidas, o que contribui para a constituição da concepção de formação e de educação do país e do estado da Baja California.

Em relação aos formatos de aplicação dos exames, por serem majoritariamente digitais, contribuem para a celeridade do *accountability* de modo que além dos estudantes e professores, os dados ficam disponíveis para toda sociedade de uma maneira mais rápida e com maior confiabilidade, fortalecendo a característica *high stakes* dos exames.¹⁵

O fato de o Paebes ser desenvolvido e aplicado em parceria com o CAEd, instituição privada, estabelece uma perspectiva de privatização endógena e exógena da educação (Verger et al., 2019) de modo que um organismo privado age diretamente na política educacional do estado e a lógica privatizante, o *ethos da privatização*, se fazem presentes, sobretudo com a perspectiva da meritocracia assumida na política de bonificação por meio dos resultados do exame. No caso do *Exeims-BC*, o estado da Baja Califórnia assume todo o processo do exame que não configura uma privatização exógena por meio desse instrumento, mas o *ethos da privatização* se faz presente ao considerarmos que o desenvolvimento desse exame está inserido em um contexto nacional e global em que o México e a Baja California estão, sobretudo em considerar a educação como impulsionadora do desenvolvimento econômico a partir da lógica empresarial como fio condutor.

Alegría e Tello (2016) compreendem que o desenvolvimento da educação mexicana é essencial para a produção de capital humano capaz de ocupar os quadros nas empresas transnacionais que aportam no país. Entre as razões pelas quais o México não possui uma qualidade da educação desejável, os autores apontam que as famílias mexicanas consideram as escolas privadas como mais eficientes em prover a educação dos filhos do que a escola pública:

Esta situación trae como consecuencia el impulso de la compra-venta en el mercado de servicios educativos y la disminución de gasto de las familias en otros bienes y servicios. Esto viene a reforzar la política neoliberal de dejar actuar la mano invisible de Adam Smith, que sostiene que el mercado se regula por sí mismo, mediante la oferta y la demanda. De esta manera se abre un panorama creciente y prometedor para la inversión en la educación. En las condiciones de libre mercado, la actuación del gobierno se reduce como proveedor de bienes y servicios. (p. 13)

Dessa forma, percebemos que a globalização impõe, conforme nos ensinam Edwards Jr et al. (2023), o *ethos da privatização* em um movimento de dentro para fora, pois se encontra intrínseco ao global, que influencia o local, as reformas educacionais nesse nível, e o Estado Federal (no caso do Brasil e do México). O *ethos da privatização* se encontra, assim, com as forças colonialistas e

¹⁵ Em relação ao Paebes, é elaborado um material com os resultados gerais do exame que fica disponível para toda sociedade. Os dados específicos são disponibilizados somente para a comunidade escolar.

capitalistas próprias de estados pós-coloniais como o Brasil e o México, que transmitem para os seus entes subnacionais essa perspectiva.

Mesmo que o Paebes e a trajetória dos exames estandardizados no estado da Baja Califórnia tenham como característica inicial serem *low stakes*, os exames analisados se constituem como *high stakes*, predominantemente. Conforme evidenciamos, apoiados nas reflexões de McCarty (2009), os exames *high stakes* podem acarretar efeitos que tem seus desdobramentos em toda a política educacional do ente subnacional e da federação. Além disso, percebemos ser uma característica dos exames estandardizados como um todo, pois pretendem gerar consequências em nível escolar, dos atores envolvidos nesse processo (alunos e professores, como a bonificação dos professores a partir dos resultados do Paebes), assim como a elaboração de políticas educacionais, a exemplo do que o próprio documento sobre a avaliação na Baja Califórnia (2012) menciona:

Para la realización de este Instrumento de Selección, se comprendió un equipo de trabajo especializado y capacitado para la validación y confiabilidad de dicho instrumento, equipo formado por Dirección de Evaluación Educativa, Jefes de Área de Evaluación y Planeación, Área de Informática, Departamento de Registro y Control Escolar y docentes de COBACH de reconocida trayectoria académica, que participan activamente en la construcción y revisión de reactivos a gran escala, participación de docentes frente a grupo con amplia experiencia y analistas capacitados. Además de Directores de planteles para pilotaje en Educación Básica y Media Superior y aplicadores en el laboratorio de informática. (p. 77)

Notamos o envolvimento de um rol de departamentos do governo estadual, assim como pais, estudantes, analistas técnicos e acadêmicos. Um exame (*Exeims-BC*) que nasce de uma complexidade *high stake*, na medida em que envolve tantos sujeitos na sua constituição, sujeitos esses que serão atingidos pelos efeitos dos resultados do próprio exame, seja com a entrada nos *Bachirellatos*, seja com a *policy change* (a mudança política) que pode ocasionar alterações na organização administrativa, escolar e da educação de uma forma mais ampla. Destacamos conforme Afonso (2009) a competição se constitui, também, como um efeito das políticas *high stakes* na avaliação educacional, que acontece entre os estados da federação, entre os municípios, entre as escolas e inclusive entre turmas das escolas, de modo que são estabelecidas separações nas instituições de ensino, com turmas focadas na preparação para os testes.

Outro ponto que nos chama a atenção nesta justaposição (Quadro 3) é a característica de centralização dessas políticas educacionais. Mesmo que na década de 1990 tenha se evidenciado a característica da descentralização da educação como recomendação dos organismos multilaterais, um dos idealizadores dessas reformas, Eric Hanushek (Hanushek et al., 2013) apontou, em estudo conjunto a partir dos dados do Pisa de 42 países incluindo Brasil e México, que a tomada de decisão, que vinha sendo descentralizada nos países subdesenvolvidos e desenvolvidos, só funcionariam de maneira adequada no segundo grupo, de modo que “[...] *local decision-making works better when there is also external accountability that limits any opportunistic behavior of schools*”, além de identificar que as políticas educacionais que obtêm bons resultados nos países desenvolvidos, podem não ter a mesma eficiência nos países em desenvolvimento.

Assim, há uma tendência na recomendação dos organismos multilaterais de centralização das políticas de avaliação (que tem o *accountability* como princípio) nos países em desenvolvimento como o Brasil e o México. O estudo de Hanushek et al. (2013) também evidencia que a constante melhora no desempenho de países como o Brasil e o México no Pisa vem acompanhado da diminuição paulatina da autonomia das escolas, com políticas de centralização da avaliação e do currículo em nível nacional e estadual.

Ambos os exames buscam avaliar as competências e habilidades das disciplinas que os compõem. A ideia de uma educação por competências retoma as reformas educacionais da década de 1990 (Silva, 2018), que tem a sua base epistemológica em uma formação humana que tem a intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação da sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania. O Paebes e o *Exeims-BC* possuem essa característica, da avaliação de competências e habilidades, em específico, a competência leitora e a competência matemática, desdobradas em habilidades específicas e em consonância com as recomendações dos organismos multilaterais, visto que um dos pressupostos dessas políticas de avaliação é a melhoria do desempenho dos países nas avaliações externas internacionais, como o Pisa, que possui essa racionalidade.

Desse modo, a justaposição e as análises comparativas nos permitiram compreender que as semelhanças dos dois exames estão presentes em quase todas as subcategorias estabelecidas por nós. Entretanto, há uma diferença importante: no estado do Espírito Santo há uma maior e mais capilarizada ascensão do setor privado na educação do que no estado da Baja California, fazendo com que as conexões da concepção de educação emanada dos organismos multilaterais e dos países do norte global sejam mais perenes nesse estado.

Considerações Finais e Prospecção

O presente artigo objetivou realizar uma análise comparada das políticas educacionais que estabelecem a criação, organização, implementação e continuidade dos exames estandardizados estaduais Paebes e *Exeims-BC*.

É importante olhar para os contextos macros ao longo da história e perceber que a década dos anos 2000 foi fértil no que diz respeito à adesão dos países do Sul Global a políticas de avaliação educacional para comporem seus sistemas educativos, criando sistemas de avaliação. O entendimento de que a educação seria a chave para o desenvolvimento econômico era dominante no pensamento dos *policymakers* (dos responsáveis por elaborar, discutir e aprovar as políticas educacionais).

Compreendemos que a instituição dos exames Paebes e *Exeims-BC* se constituem como desdobramento dessas políticas que começaram a ser adotadas no final da década de 1990 e início de 2000 pelos países, e devido à organização federativa e a responsabilidade da oferta educacional dos estados, estes replicam as políticas nacionais para o alinharem-se a elas.

As similaridades entre os exames são encontradas em respeito à temporalidade, na medida em que se interseccionam em determinado período, em relação aos formatos de aplicação (digital), a natureza *high stake*, a suas inserções no cenário nacional e internacional, a característica centralizada (nas secretarias de educação estaduais), a avaliação de competências e suas funções. A maior diferença que identificamos entre os exames é a inserção de um ator privado na organização, elaboração e aplicação no Paebes, o CAEd, que não se encontra no *Exeims-BC*, o que aponta para maior perenidade da ascensão do privado sobre o público no estado do Espírito Santo, do que na Baja California.

Ao compararmos os exames supracitados, evidenciamos que eles auxiliam na constituição do currículo, além de subsidiar políticas educacionais, pois atuam no diagnóstico da educação básica, tendo uma interferência maior na vida dos docentes (atrelada à política de bonificação) do que na vida dos discentes (composição da nota trimestral). Além disso, o *Exeims-BC* possui como eixo o acesso a *media superior*, assim, a responsabilização, de forma diferente do Paebes, volta-se exclusivamente para o aluno.

É notório o problema na constituição dos exames, sobretudo conceitualmente, evidenciando um equívoco da política. Em relação à Avaliação Diagnóstica/Espírito Santo, está atrelada a sua

função de diagnosticar as aprendizagens dos estudantes, sendo aplicada no início e ao final do ano. Entretanto, configura-se como uma avaliação diagnóstica somente no início, pois ao final do ano ela tem um caráter somativo. Além disso, ao analisar o programa Paebes, notamos que há um excesso de avaliações, gerando sobreposições entre elas e, em muitos casos, possuindo a mesma finalidade.

Diante desses resultados, prospectamos uma crescente centralização da educação nos entes subnacionais que são responsáveis pela oferta, no caso do Brasil, a Federação, os Estados e os Municípios; e no caso do México, a Federação e os Estados. Esse movimento é contrário ao iniciado na década de 1990, com a descentralização da educação, mas conforme os resultados dos exames internacionais como o Pisa vieram identificando, a descentralização e a autonomia das escolas eram prejudiciais ao controle e à melhoria da educação aos moldes das recomendações dos organismos multilaterais. Assim, a centralização da avaliação e a intensificação do *accountability* passaram a compor essas recomendações para os países subdesenvolvidos.

Prospectamos, também, que essa centralização e controle extrapolam o âmbito da avaliação e poderão ser vistas nas ocupações dos Conselhos Estaduais de Educação, Conselhos Municipais e Conselhos de Escola, que passarão a ter cada vez maior representatividade dos poderes Executivos. Desse modo, lançamos a pergunta para ser respondida em futuros estudos: existe um movimento de centralização da educação a partir da concepção de educação que é controlada pelas políticas de avaliação? Também é preciso questionar quanto aos impactos destes exames, ao retorno dado à comunidade escolar e os contextos nos quais se inserem, bem como refletir sobre os resultados e os possíveis diálogos que são, ou deveriam ser, (re)estabelecidos com os programas, sistemas e, principalmente, políticas de estado. Já que elas são pensadas e repensadas (ou deveriam) a partir dessas interfaces.

Ademais, indicamos também a continuidade nos estudos a partir dos seguintes questionamentos: quais ações são desenvolvidas nas unidades escolares como estratégias para obter melhores resultados nos exames? Por que a política de bonificação é destinada às unidades escolares que obtiveram os melhores resultados? Para que fazer uso de um recurso financeiro significativo do estado para uma avaliação que já possui outras bases de dados, em outras escalas (como os exames nacionais), que podem ser utilizadas como parâmetro?

Esses trabalhos podem contribuir para a construção de uma educação pública, plural, democrática e de qualidade para todos, na medida em que problematizam os usos e apropriações que se fazem a partir dos resultados desses exames. Dessa maneira, caminharíamos para a construção uma formação humana mais justa e transformadora.

Referências

- Afonso, A. J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, (13), 13-29.
- Alegria, R., & Tello, A. A. D. (2016). Los retos actuales de la educación en México ante la globalización. In: *El desarrollo regional frente al cambio ambiental global y la transición hacia la sustentabilidad*. Asociación Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional A.C., México.
- Álvarez-López, G., & Matarranz, M. (2020). Calidad y evaluación como tendencias globales en política educativa: estudio comparado de agencias nacionales de evaluación en educación obligatoria en Europa. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 83-93.
<https://doi.org/10.5209/rced.61865>
- Baja California. (2012). *La evaluación educativa en Baja California: Construcción de una cultura*. Unidos Cumplimos.

- Bauer, A., Alavarse, O. M., & Oliveira, R. P. (2015). Avaliação em larga escala: Uma sistematização do debate. *Educação e Pesquisa*, 41, 1367-1382. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607>.
- Bertagna, R. H., & Borghi, R. F. (2018). Sistemas de avaliação dos estados no Brasil: Avanços do gerencialismo na educação básica. *Revista Teias*, 19(54), 48-62. <https://doi.org/10.12957/teias.2018.36248>.
- Bloch, M. (1998). Para uma história comparada das sociedades europeias. In: *História e historiadores* (pp. 119-150). Teorema.
- Bloch, M. (2001). *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Jorge Zahar.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- Brasil. (2018a). *CNE/CBE. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>
- Brasil. (2018b). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a base*. MEC/Consed/UNDIME. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED). (2018). *Histórico. Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo*. Autor.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. I. (2013). *Pesquisa de métodos mistos* (2ª ed.). Pensar.
- Edwards Jr, D. B., Moschetti, M., & Caravaca, A. (2023). Globalization and privatization of education in Honduras—Or the need to reconsider the dynamics and legacy of state formation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 44(4), 635-649.
- Espírito Santo. Secretaria de Estado da Educação. Gerência de Qualidade da Informação e da Avaliação. (1999). *Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo*. Sedu.
- Espírito Santo. Secretaria de Estado da Educação. (2009). *Lei Complementar nº. 504. Institui a Bonificação por Desempenho, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação (Sedu), e dá outras providências*. Diário Oficial dos Poderes do Estado. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20arquivos/leicomplementar5042011bonusde semp.pdf>
- Espírito Santo. Secretaria de Estado da Educação. (2017). *Portaria nº 064-R, de 24 de maio de 2017. Institui o Sistema Capixaba de Avaliação da Educação Básica no âmbito do Sistema de Ensino do Espírito Santo (Sicaeb)*. Diário Oficial do Estado, 18-19. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/08/portaria-n-064-r-dio-25-05-2017.pdf>
- Espírito Santo. Secretaria de Estado da Educação. (2018). *Portaria nº 019-R, de 26 de janeiro de 2018*. Diário Oficial do Estado, 13. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Portaria%20020-R%202018%20-%20Aulas%20Dadas.pdf>
- Espírito Santo. Secretaria de Estado da Educação. Gerência de Avaliação Educacional. (2023). *Guia informativo: Avaliações externas no Espírito Santo*. Sedu.
- Ferrer, F. (2002). *La educación comparada actual*. Ariel.
- Gipps, C. (1998). A avaliação de sistemas educacionais: A experiência inglesa. In: M. C. Conholato (Coord.). *Sistemas de avaliação educacional* (pp. 123-135). FDE.
- Hamilton, L. S., Stecher, B. M., & Yuan, K. (2012). *Measuring 21st century competencies: Guidance for educators*. RAND Corporation.

- Hanushek, E. A., Link, S., & Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212-232. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.08.002>.
- Lavasseur, J. (2005). Plano de avaliação do conhecimento dos alunos na França. In: F. J. Almeida (Coord.). *Avaliação educacional em debate: Experiências no Brasil e na França*. Cortez.
- Lima, R. P., & Fassarella, L. S. (2021). Programa de avaliação da Educação Básica do Espírito Santo: Repercussões nas escolas e no ensino de Matemática. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 30(117), 1089-1111. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022002902892>.
- Lima, T. S. V. D. L. D., & D'Agostini, A. (2019). Avaliação externa na rede municipal de Florianópolis: Amestramento do trabalho docente pelo capital. *Roteiro*, 44(3). <https://doi.org/10.18593/r.v44i3.20920>.
- Lopes, A. C., & Macedo, E. (2021). Apresentação: Uma alternativa às políticas curriculares centralizadas. *Roteiro*, 46. <https://doi.org/10.18593/r.v46i.27181>.
- Maroy, C., & Voisin, A. (2013). As transformações recentes das políticas de accountability na educação: Desafios e incidências das ferramentas de ação pública. *Educação & Sociedade*, 34, 881-901. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300012>.
- McCarty, T. L. (2009). The impact of high stakes accountability policies on Native American learners: Evidence from research. *Teaching Education*, 20(1), 7-29. <https://doi.org/10.1080/10476210802681600>.
- México. (2012). *Disponible Demo para Examen de Admisión Exeims-BC en el Portal de Cobach*. Recuperado de <http://comgobbc.blogspot.com/2012/05/disponible-demo-para-examen-de-admisión.html>
- México. Câmara de Diputados. (2019). *Ley general de educación. Título Séptimo del Federalismo Educativo, Art. 114*. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- México. Secretaría de Educación del Estado de Baja California. (2022). *Objetivo general*. Recuperado de <https://www.educacionbc.edu.mx/index.php/vision-y-objetivo-general/>
- México. Secretaría de Educación Pública. (2008). *Acuerdo n° 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: <https://transparencia.info.jalisco.gob.mx/sites/default/files/u149/ACUERDO%20444.pdf>.
- Monarcha, C., & Lourenço Filho, R. (2004). *Educação comparada*. MEC/Inep.
- Moura, S. A. de, & Oliveira, D. A. (2022). Privatização da educação no Estado da Paraíba: Uma análise das políticas no contexto da NGP. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 14(36), 871-892. <https://doi.org/10.58422/repesq.2022.e1334>.
- Oliveira, D. A., & Clementino, A. M. (2020). As políticas de avaliação e responsabilização no Brasil: Uma análise da Educação Básica nos estados da região Nordeste. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 143-162. <https://doi.org/10.35362/rie8313877>.
- Portugal. Secretário-Geral da OCDE. (2014). *Perspectivas das políticas de educação em Portugal*. Disponível em: https://www.oecd.org/education/education%20policy%20outlook_portugal_prt.pdf.
- Sano, H. (2003). *Nova gestão pública e accountability: o caso das organizações sociais paulistas* (Dissertação de mestrado, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas). Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/2419>
- Santos, W., Soares, D. J. M., Soares, T. E. A., & Stieg, R. (2021). Avaliação da educação básica do Espírito Santo: Trajetória, avanços e desafios do Paebes. In J. A. Pontes, A. Osti & E. M. Vidal (Eds.), *Avaliações estaduais: Nascimento, vida e protagonismo* (pp. 126-155). Anpae.
- Scheibe, L., & Silva, F. L. G. R. (2013). Ensino médio integrado à educação profissional e sua potencialidade para a formação dos estudantes de nível médio: Considerações sobre a

- experiência em Santa Catarina. In M. R. Silva (Ed.), *Ensino médio integrado: Travessias* (pp. 13-38). Mercado de Letras.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2016). *Resultados iniciales del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana de la IEA*. Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo. Disponível em: http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_Initial_Findings_Spanish.pdf. Acesso em: 12 dez. 2023.
- Silva, M. R. (2018). A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, 34, 1-15. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (Siteal). (2019). *Perfil do país: México*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs_pt/dpe_mexico_16_05_por-br_0.pdf
- Soares, D. J. M., Soares, E. A. S., & Santos, W. (2021). Análise da qualidade psicométrica da prova de Matemática do Exame Nacional do Ensino Médio Brasileiro de 2018. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21, 1-28. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i1.42338>.
- Soares, D. J. M., Soares, T. E. A., & Santos, W. (2022). Análise do indicador de desenvolvimento das escolas estaduais do Espírito Santo. *Educação & Sociedade*, 43. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v21i1.42338>.
- Uczak, L. H. (2020). *O Preal e as políticas de avaliação educacional para a América Latina* (Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação). Porto Alegre, RS. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/94732>
- Verger, A., Fontdevila, C., & Parcerisa, L. (2019). Reforming governance through policy instruments: how and to what extent standards, tests and accountability in education spread worldwide. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(2), 248-270. <https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1569882>.
- Wong, K. K., Knüpling, F., Kölling, M., & Chebenova, D. (2018). Federalism and education. Cross-national lessons on governance, standards, and accountability for the 21st century. *Revista Cuadernos Manuel Giménez Abad*, (15), 22-36.
- Worthen, B., Sanders, J., & Fitzpatrick, J. (2004). O objetivo, os usos e as distinções conceituais básicos da avaliação. In B. Worthen, J. Sanders, & J. Fitzpatrick (Eds.), *Avaliação de programas: Concepções e práticas* (pp. 33-58). Editora Gente.

Sobre o Autores

Kézia Alves Moreira Dutra

Universidade Federal do Espírito Santo

keziadutra@hotmail.com

Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente, mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Ufes, na linha de Educação, Formação Humana e Políticas Públicas. Membro do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física- Proteoria.

Desenvolve estudos com ênfase na área da Educação, Avaliação Educacional, Exames

Standardizados e Competências Socioemocionais em contextos comparados na América Latina.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1709-9038>

Heitor Lopes Negreiros

Universidade Federal do Espírito Santo
heitornegreiros@hotmail.com

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com período sanduíche na Pennsylvania State University, nos Estados Unidos da América. Possui mestrado em Educação também pela UFES e é graduado em Educação Física, tanto na modalidade de Licenciatura quanto de Bacharelado, pela Universidade de Vila Velha (UVV). Membro do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9394-1907>

Wagner dos Santos

Universidade Federal do Espírito Santo
wagnercefd@gmail.com

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (2002), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2010). Atualmente é Diretor de Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes e do curso de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física da Ufes. Coordenador do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação do Sudeste (FORPREd/Sudeste). Foi avaliador do Plano Nacional do Livro Didático - PNLD 2021 (Objeto 4) na área de Linguagens. Avaliador do Prêmio Capes de Tese - área 21 - Educação Física em 2022. Líder do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria). Tem experiência na área de Educação e Educação Física, com ênfase em Avaliação Educacional, Currículo e Política Educacional. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9216-7291>

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 32 Número 27

7 de maio 2024

ISSN 1068-2341



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (Espanña), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Para erros e sugestões, entre em contato com Fischman@asu.edu