



Avaliação em larga escala e indicativos de qualidade na educação: como se processa essa relação?

Paula Del Ponte Rocha

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Maira Ferreira

Universidade Federal de Pelotas

Resumo

Neste artigo, discutimos avaliações em larga escala no Brasil e os discursos que associam seus resultados com a qualidade na educação, bem como analisamos o papel da mídia nesse "indicativo" de qualidade. Analisamos o Enade e o Enem, suas finalidades e efeitos às organizações educacionais. Para tal, examinamos currículos de Química em escolas de ensino médio da rede pública estadual e em um curso de Licenciatura em Química de uma universidade pública federal, do Rio Grande do Sul, bem como analisamos matérias jornalísticas, publicidade e anúncios comerciais que noticiam e comentam os processos de avaliação e seus resultados, buscando ver como se processam os discursos que associam os resultados desses Exames com qualidade em educação. O trabalho mostra a dimensão dessas avaliações na atualidade, definindo currículos, produzindo significados em discursos que classificam instituições e os sujeitos que nelas estão inseridos e instituindo posições em rankings, sem considerar qualitativamente aspectos e fatores que influenciam os resultados quantitativos obtidos.

Palavras-chave: Currículo. Exames nacionais. Mídias e discurso.

Large-scale assessment and quality indicatives in education: how to process this relationship?

Abstract

In this article, we discuss evaluations in large scale in Brazil and discourses that associate their results with the quality in education, as well as analyze the role of the media in this "indicative". We look especially at the ENADE (in Portuguese, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) and ENEM (in Portuguese, Exame Nacional do Ensino Médio), their purpose and effects to educational organizations. So, we analyzed chemistry curricula of four public high schools and in a Chemistry Teaching degree from Federal University of Rio Grande do Sul. We analyzed, as well, media

productions: media materials, advertising and commercial ads that report and comment about evaluation process and its results, seeking to see how they process the speeches that associate the results of large-scale assessments with quality in education. The work shows the dimension of these evaluations today, defining curricula, producing meanings in discourses that classify institutions and the subjects that are inserted in them and instituting positions in rankings, without qualitatively considering aspects and factors that influence the obtained quantitative results.

Keywords: Curriculum. National examinations. Medias and discourse.

Evaluación em gran escala e indicativo de la calidad de la educación: ¿Cómo procesar esta relación?

Resumen

En este artículo, discutimos las evaluaciones en gran escala en Brasil y los discursos que asocian sus resultados con la calidad de la educación, así como analizan el papel de los medios en esta "calidad". Analizamos la ENADE y ENEM, su propósito y efectos en las organizaciones educativas. Para ello, nos mira currículos de química em colegios de la red pública y en un curso de licenciatura en química de un federal Universidad de Rio Grande do Sul. Así como materiales periodísticos, anuncios publicitarios y comerciales que anuncian sobre el proceso de evaluación y sus resultados mirando a ver cómo procesan los discursos que se combinan los resultados de estas pruebas con una educación de calidad. El trabajo muestra el alcance de estos comentarios en la actualidad, que definen los planes de estudio, la producción de significados en los discursos que clasifican a las instituciones y se insertan los individuos en ellos y que se determinen posiciones en el ranking, sin tener en cuenta los aspectos cualitativos y factores que influyen en los resultados cuantitativos obtenidos.

Palabras clave: Plan de estudios. Exámenes nacionales. Los medios de comunicación y discurso.

Introdução

As políticas públicas para a educação brasileira, contemplando o ensino superior e a educação básica, a partir dos anos 2000, têm sido recorrentes. Essas passam pela proposição de planos de metas para educação no Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011 e PNE 2014-2024) que, por sua vez orienta a implementação de programas de acessibilidade à escola e à universidade, programas para a formação inicial e continuada de professores



e ações para o fortalecimento do ensino médio, entre outros tantos planos e programas anunciados em prol de melhorias do quadro educacional no país.

Associadas a essas políticas públicas, e vinculadas aos seus programas e planos, estão as avaliações em larga escala, cujos resultados são utilizados como critério para os investimentos em diferentes níveis de ensino e como indicadores de qualidade, tanto na educação básica, pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), entre outros, quanto no ensino superior, pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

Essas avaliações, quando foram criadas – o Enem em 1998, o Enade em 2005 –, tinham como finalidade acompanhar o desempenho dos estudantes, em seu desenvolvimento de competências e habilidades, mas, com o tempo, passaram a desempenhar papéis que vão além da aferição das aprendizagens para fins de acompanhamento. O Enade, por exemplo, a partir de 2008, passou, também, a ser utilizado como instrumento para avaliar as Instituições de Ensino Superior (IES), sua infraestrutura e instalações, recursos didático-pedagógicos e corpo docente (ROCHA, 2014) e recentemente, no final do ano de 2015, foi anunciado pelo Ministério da Educação que, a partir das avaliações de 2016, passaria a ser anual, *on-line* e utilizado também como critério para o ingresso em cursos de Pós-Graduação (BRASIL, 2015). Provavelmente, essa última “função” do Enade tenha também o propósito de diminuir a abstenção na participação dos alunos e/ou os “boicotes” à avaliação, quando os alunos comparecem à prova, mas não tentam responder às questões.

Com relação ao Enem, sua finalidade em 1998, quando foi criado, era acompanhar as aprendizagens dos estudantes e avaliar o “novo” ensino médio, explicitado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Em 2004, em um primeiro movimento de mudança, passou a ser utilizado para classificar alunos para o Programa Universidade para Todos (ProUni¹), mas a mudança mais significativa foi, a partir de 2009, quando se tornou, em parte ou exclusivamente, “o” processo de seleção para o ingresso de alunos em universidades públicas brasileiras pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu²). A partir de 2015, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) passou a utilizar o resultado do Enem como critério para financiamento de cursos no Ensino Superior, sendo exigido aos alunos para a solicitação de financiamento não ter tirado zero na redação e ter média igual ou superior a quatrocentos e cinquenta pontos nas provas do Enem (BRASIL, 2014).

142

Tanto no caso do Enade, quanto do Enem, ao mesmo tempo que suas finalidades foram sendo ampliadas, seus resultados foram sendo utilizados como parâmetros de medida de qualidade na educação, passando a ocupar, cada vez mais espaço nos meios de comunicação e maior visibilidade nas mídias. Para Carvalho (2007), o tema da qualidade de ensino deixou de ser um assunto restrito aos especialistas e profissionais da educação para ganhar luz no debate público, tornando-se objeto de atenção dos mais variados segmentos da sociedade, com notória presença nos meios de comunicação de massa. Com esse destaque, as instituições e cursos avaliados – cursos de pós-graduação, graduação, escolas de educação básica – passaram a ocupar níveis em termos de ranking, que posicionam e classificam as instituições de ensino e seus alunos, tornando comum, “[...] ano após ano, sermos expostos a uma plethora de novos dados estatísticos e resultados de exames nacionais e internacionais que parecem sempre confirmar a crença numa queda constante e significativa no nível de desempenho dos alunos [...]” (CARVALHO, 2007, p. 307). Matheus e Lopes (2014) consideram que a difusão de pronunciamentos que apontam para a valorização de *rankings* das instituições de ensino não é, obrigatoriamente, realizada por ações governamentais, mas é destacada pela mídia e pelas próprias instituições escolares que apresentam resultados favoráveis, não encontrando contraponto em pronunciamentos governamentais.

Neste trabalho, discutimos avaliações em larga escala no Brasil e os discursos que associam seus resultados com a qualidade na educação, bem como analisamos o papel da mídia nesse “indicativo” de qualidade. Analisamos o Enade e o Enem, suas finalidades e efeitos às organizações educacionais e áreas de conhecimento, mais especificamente a área de Química. Para tal, examinamos currículos de Química em quatro escolas de ensino médio da rede pública estadual e em um curso de Licenciatura em Química de uma universidade pública federal, todas localizadas em uma cidade da região Sul do Rio Grande do Sul, bem como analisamos produções das mídias: matérias jornalísticas, publicidade e anúncios comerciais que noticiam e comentam os processos de avaliação e seus resultados, buscando ver como se processam os discursos que associam os resultados das avaliações em larga escala com a qualidade na educação.

Concernente às avaliações, analisamos os currículos procurando ver aproximações/distanciamentos aos conhecimentos da área de Química, privilegiados nas avaliações no período de 2000 a 2014, no caso do Enem, e,



em edições de 2005, 2008, 2011 e 2014, no caso do Enade. Com relação ao discurso midiático envolvendo ranqueamentos ou classificações de instituições de ensino em função dos resultados dos Exames, analisamos publicações da mídia, no período de 2010 a 2014, procurando ver a produtividade dos discursos que circulam e instituem “qualidade” às instituições (e aos sujeitos que delas fazem parte) pelo lugar que ocupam em um *ranking*.

Avaliações em larga escala: finalidades e conhecimentos envolvidos

Pensar de modo mais amplo o ensino e a aprendizagem de conhecimentos em diferentes áreas, na escola ou na universidade, implica considerar que esses conhecimentos estejam para além do “interior” da escola, da universidade, do currículo e das avaliações nas disciplinas, ocupando outros espaços de validação, sendo as avaliações em larga escala um desses espaços.

Considerando que os princípios organizativos da prova do Enem são os eixos cognitivos, a contextualização e a interdisciplinaridade (BRASIL, 2009), vemos uma falta de sintonia com as organizações curriculares no Ensino Médio. A análise do currículo de Química, nas escolas pesquisadas, mostra praticamente a mesma seleção de conteúdos, organizados de forma linear, que os deixa isolados de outros conteúdos da área de Química e/ou da área de Ciências. Um exemplo disso é a seleção de diferentes tipos de reações orgânicas, ora em função do mecanismo de reação, ora em função do produto formado, sem que se entenda o objetivo do conhecimento selecionado, pois, isolado de outros conhecimentos da própria área de Química ou da área de Ciências da Natureza, fica estanque e sem sentido. Também não reconhecemos, nos documentos das escolas, a explicitação, por exemplo, da seleção de temas como combustíveis e/ou fontes energéticas, embora o tema energia (sua produção e efeitos), por sua atualidade e importância, poderia ser um eixo cognitivo a ser explorado de forma contextualizada e interdisciplinar no campo da Química.

Para Sacristán (1998), o que se ensina, se sugere ou se obriga a aprender, expressa os valores e funções que a escola difunde no seu contexto social e histórico. Nesse sentido, poderíamos esperar mudanças nas ênfases/abordagens ou seleção/adequação de conteúdos de ensino de Química. Mas não foi isso que observamos, sendo os conteúdos de ensino tratados de forma

isolada, mesmo que a proposta de reforma curricular na rede pública estadual do estado do Rio Grande do Sul, implementada em 2012, oriente para a contextualização e a interdisciplinaridade (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Ainda, pertinente à organização curricular do ensino médio por áreas, de conhecimento, a implantação do Ensino Médio Politécnico, apoiado nos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) (BRASIL, 1996), propõe a articulação entre as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares com as dimensões Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Isso, em princípio, apontaria um movimento das orientações curriculares para acompanhar os princípios organizativos da avaliação do Enem, no entanto, o fundamento da reforma fica em descompasso com a avaliação do Enem, pois, embora, a prova apresente as questões por áreas de conhecimento, os conteúdos avaliados são, cada vez mais, disciplinares e com especificidades que fogem do tratamento de conhecimentos de forma integrada, contextualizada e com enfoque interdisciplinar.

Assim, se, em uma dada época (de 2003 a 2007), o Enem apresentava questões que exigiam a compreensão de fenômenos a partir de conhecimentos de diferentes áreas, ao longo do tempo esse foi sofrendo alterações, sendo que as últimas edições (de 2010 a 2014), pelo caráter classificatório assumido pelo Exame, passou a avaliar conhecimentos específicos de Química, em questões com diferentes graus de dificuldade, como é esperado em processos de avaliação classificatórios.

De qualquer modo, consideramos importante destacar que, embora, a análise de questões de Química do Enem, ao longo de sua existência, mostre que a avaliação foi se distanciando do enfoque interdisciplinar (envolvendo a área de Ciências) e se aproximando do enfoque disciplinar (da área de Química), é possível reconhecer que, mesmo as questões específicas, passaram a ser mais complexas, exigindo estabelecer relações entre diferentes conceitos para a compreensão de uma dada situação, o que torna a “antiga” seleção de conteúdos, tratados de forma isolada, ineficiente para atender às exigências do Exame. Por outro lado, nos últimos 15 anos, o currículo escolar vem se tornando “refém” do Enem, uma vez que, a cada mudança de finalidade da avaliação, a escola se movimenta para se adequar, mas esse movimento, especialmente nas escolas públicas, é mais lento do que as mudanças operadas no Enem, mostrando, tal como aponta Sacristán (1998), que as



formas de classificação dos conteúdos modificam-se com mais lentidão do que as funções da escolaridade e costumam estabelecer-se segundo a concepção mais clássica do que se entende por conteúdos de ensino.

Assim, verificamos que as finalidades do Exame, em diferentes épocas, valorizam/desvalorizam as proposições que o alicerçaram, ou seja, a abordagem de conteúdos de ensino voltada para a classificação dos estudantes ou ranqueamento das escolas, negada quando da criação do Enem, atualmente é o que possibilita o alcance da diferenciação dos estudantes com o propósito de selecionar os “mais capacitados” para o ingresso no ensino superior. Mas seria a preparação de estudantes para essa diferenciação o indicativo de qualidade de uma escola?

Matheus e Lopes (2014), em artigo sobre a qualidade na educação básica e as atuais políticas de currículo, referem ser possível perceber que estar na escola e alcançar níveis instrucionais comuns a todos os alunos, evidenciados por exames nacionais e internacionais, são naturalizados como expressão da qualidade do currículo, portanto, da educação.

Moreira (2010) refere à argumentação de Avalos de que os sujeitos devem ser capacitados para se compreender, compreender seus ambientes, reconhecer e aceitar seus papéis na mudança dos ambientes e da sociedade onde vivem. Afirma, ainda, que isso amplia a visão de qualidade limitada a bons resultados em exames e a um ensino competente e eficaz, propondo pensar qualidade como processo de formulação de alternativas por sujeitos que interagem, articulando dimensões intelectuais, sociais, culturais e políticas. Nesse sentido, a proposição atual do Enem não contribui para que a escola pense ações para a formação de sujeitos que se compreendam e compreendam seus ambientes, mas pense ações que possibilite aos sujeitos serem os “mais capacitados” e ocuparem melhores posições em *rankings*.

A avaliação é um tema sempre bastante discutido e é reconhecida a dificuldade em fazer com que seja um processo que auxilie no processo de ensino e que contribua para a formação dos alunos, sendo um problema reconhecido pelo próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC), quando aponta no documento “Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da educação básica” que

[...] a excessiva preocupação com os resultados desses testes, sem maior atenção aos processos pelos quais as aprendizagens

ocorrem, também termina obscurecendo aspectos altamente valorizados nas propostas da educação escolar que não são mensuráveis como, por exemplo, a autonomia, a solidariedade, o compromisso político e a cidadania (BRASIL, 2009, p. 62).

Assim, vemos os conhecimentos escolares serem relacionados a avaliações centradas em resultados e não em aspectos qualitativos importantes, assumindo a avaliação um papel de processo quantitativo que, divulgado e noticiado, dá visibilidade e confere legitimidade aos rankings, às comparações e às classificações.

Também o Enade, como parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), foi criado em 2005 com a finalidade de avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos respectivos cursos de graduação (BRASIL, 2004). A partir de 2008, porém, passou a ser utilizado como elemento de referência e indicador de qualidade em processos de avaliação dos cursos de graduação, por meio do *conceito preliminar* (BRASIL, 2007), mudando sua finalidade ao torná-lo instrumento de avaliação institucional, com a avaliação de instalações, recursos e corpo docente dos cursos.

A análise das provas do Enade para cursos de Licenciatura em Química mostrou que, ao longo das edições, embora tenha havido aumento do número de questões envolvendo conhecimentos sobre a formação docente, houve diminuição do peso desses conhecimentos na avaliação, além disso, se havia questões discursivas que contemplavam conhecimentos de formação profissional nas avaliações de 2005 e 2008, na edição de 2011, apenas os conhecimentos específicos de Química – espectroscopia de infravermelho e estequiometria – foram avaliados em questões discursivas. Já em 2014, percebemos uma maior distribuição dos conteúdos com questões de formação geral, envolvendo, por exemplo, mobilidade e violência urbana, questões de conhecimentos específicos de Química, e uma questão discursiva sobre a experimentação no ensino.

Relacionando a análise feita nos planos de ensino do curso de licenciatura com a avaliação do Enade, foi possível observar que os conteúdos envolvendo conhecimentos importantes e necessários para a compreensão de fenômenos e assuntos tratados em Química no ensino médio são em menor número no Exame; já questões sobre conteúdos específicos de Química estão



presentes em todas as avaliações como, por exemplo, espectroscopia, tratado de forma isolada. Nesse sentido, percebemos o distanciamento entre os objetivos da formação profissional e as finalidades do Exame.

Entendemos que esse distanciamento é pertinente à mudança de finalidade do Enade, pois, se o *conceito preliminar* serve para avaliar o curso, o corpo docente e as instalações da Instituição de Ensino Superior (IES), a avaliação de conhecimentos específicos que envolvem práticas em laboratórios, com equipamentos adequados para desenvolvimento de pesquisas e de atividades de ensino, pode ser um indicativo das condições estruturais da IES e do corpo docente. Além disso, ao atribuir mais ênfase aos conteúdos específicos de Química, é delegada aos professores dessas disciplinas a responsabilidade pelo “sucesso” ou pelo “fracasso” da avaliação do curso, com efeitos no currículo, que, por sua vez, deverá moldar-se para atender às exigências das avaliações. Sacristán (1998) considera as avaliações externas como formas de controle sobre os currículos, com diminuição da autonomia dos docentes no planejamento e na realização de suas práticas.

Em face dessas considerações, julgamos importante problematizar os sistemas de avaliação em larga escala, considerando que esses buscam atender a uma demanda social/educacional datada e, por vezes, sazonal, que têm efeitos nas reorganizações e rearranjos dos sistemas de ensino. Atualmente, reflexões acerca dos discursos, pedagógico e político, que constituem a prática das avaliações – Enem e Enade – se dão em meio a uma urgência em instituir políticas de currículo e reestruturar organizações curriculares, em aumentar os índices de aprovação na educação básica e em melhorar os indicadores de qualidade da educação. Matheus e Lopes sinalizam o receio de que as escolas organizam seu trabalho

[...] apenas no que é avaliado nas avaliações externas, produzindo a inversão das referências para o trabalho pedagógico: abandono de suas propostas curriculares, em função do foco nos resultados e padrões estabelecidos pelos exames nacionais (MATHEUS; LOPES, 2014, p. 349).

Com essa configuração, as avaliações tornam-se meios e fins do processo educativo, tomando uma dimensão muito maior do que fazer parte do processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes. Em relação ao Enem, por exemplo, Lopes afirma,

[...] o ENEM se constitui como um dispositivo que entrelaça e interpenetra o processo de ensino e de aprendizagem em múltiplos níveis, já que, a partir dele, são engendrados tanto resultados globais (relativos às redes de ensino), quanto os locais (referentes às unidades locais) e individuais (relativos ao aluno) (LOPES, 2010, p. 104).

Vemos, assim, que a avaliação de acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, aliada à classificação de escolas, instituições de ensino superior e de cursos, passa a guiar as reformas e reorganizações curriculares, visando ao alcance de qualidade na educação, representada pelos resultados, obtidos nas avaliações.

A produtividade do discurso midiático sobre as avaliações em larga escala

148 O anúncio de busca pela qualidade na educação se institui em discursos que permeiam políticas públicas em nível federal, estadual e municipal, em sua maioria, anunciadas em prol da melhoria da qualidade da educação básica. Sobre a mobilização em torno da busca pela qualidade, Matheus e Lopes (2014, p. 343) apontam ser importante o “[estudo das articulações políticas engendradas no processo e dos sentidos que são mobilizados quando se defende a qualidade [...]”, pois, os grupos sociais são subjetivados pelos discursos, no caso deste estudo, discursos que apontam os resultados das avaliações em larga escala como indicadores dessa qualidade.

Esses discursos clamam por mudanças no ensino, na estrutura física das instituições, na formação de professores, enfim, em uma série de fatores que implicariam melhoria de desempenho dos estudantes, sendo esse desempenho submetido à validação pelas avaliações em larga escala. Essa validação se traduz em indicadores que representam medidas de eficácia e qualidade dos sistemas de ensino e dos sujeitos ali inseridos, desconsiderando, por exemplo, questões econômicas e sociais que têm impacto nos processos educativos.

Além disso, o modo como vem sendo conduzido o processo nas avaliações em larga escala produz efeitos que ultrapassam os muros das escolas/universidades e entram nas casas das pessoas e na lógica de consumo, pois, quando os resultados das avaliações são noticiados nos meios de comunicação ou em propagandas/outdoors de instituições que “divulgam” o seu bom



desempenho e o lugar que ocupam no *ranking*, a educação torna-se o “produto” de boa qualidade posto à venda. Segundo Hall (1997), a mídia sustenta os circuitos globais de trocas econômicas dos quais depende todo o movimento mundial de informação, conhecimento, capital, investimento, produção de bens e *marketing* de produtos e ideias.

Nesse sentido, acompanhamos com certa naturalidade as instituições de ensino usarem os resultados das avaliações em seu marketing, anunciando os resultados como indicativo de qualidade da educação que ofertam, independentemente de haver outras questões que podem contribuir/dificultar a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

No contexto das métricas associadas ao ranqueamento das instituições, é possível reconhecer uma política cultural que dá às avaliações em larga escala um papel de gerenciamento das organizações internas dos processos educativos. A análise das avaliações em uma perspectiva cultural, implica tomar a cultura um campo de significações em disputa que se (des)estabilizam continuamente (ROSA, 2007), considerando-as como pertencentes a uma determinada época, na qual se faz necessário dar visibilidade aos processos educativos que validem os discursos em prol da qualidade na educação (nos moldes da qualidade associada aos processos produtivos de bens e serviços). Para tal, as políticas de avaliação vão sendo legitimadas e regulamentadas não apenas em documentos oficiais (BRASIL, 1998; 2004, 2009), mas também em campanhas publicitárias e matérias das mídias, que, além de informar, se colocam como produtores de “verdades” sobre o que seja qualidade em educação, a partir do lugar que as instituições de ensino são classificadas em um ranking.

Popkewitz (2011, p. 33), em artigo sobre o Pisa³, problematiza a forma “como esse exame produz fatos ou ‘diz a verdade’” sobre uma sociedade, nível de ensino, ou sobre os estudantes que participam dessa avaliação. Para o autor, a preocupação não deve ser com a validade interna ou confiabilidade dos itens do teste, mas com as condições que tornam possível o estilo de pensamento consagrado no Pisa, pois essas condições não estão relacionadas unicamente às questões de aprendizagem; elas vão além, quando associadas às questões sociais de construção do cidadão e com questões econômicas.

No que se refere à qualidade na educação, para Moreira (2010), há um esvaziamento do significado de qualidade, presente em diversos

pronunciamentos, documentos e diretrizes, devendo ser ressignificada, concebendo-a como decorrente das interações entre indivíduos socialmente situados. Para esse autor, trata-se de reiterar que as realidades sociais não são imutáveis, mas, historicamente construídas, tornando-as passíveis de ser transformadas e reconstruídas. Matheus e Lopes (2014, 340) discutem, também, o esvaziamento da expressão “qualidade da educação” e consideram que esse vazio “[...] se torna capaz de aglutinar diferentes demandas e constituir diferentes sujeitos que atuam em seu nome, contrapondo-se a uma ideia de escola sem qualidade”.

Nesse sentido, as avaliações, em larga escala no Brasil, devem ser pensadas como produtoras de significados, como mediadoras de práticas sociais que estão presentes em diferentes espaços (HALL, 1997) e que precisam ser problematizadas, visando compreender que seus resultados podem dar informações importantes, mas que não são absolutas e, por isso, devem ser reunidos a outros elementos que impactam os resultados esperados para a melhoria dos processos educacionais.

O Enem, desde a sua criação, ocupa espaço nos meios de comunicação, inicialmente em matérias jornalísticas que explicavam para a sociedade suas finalidades e a importância da avaliação como instrumento de acompanhamento de desempenho dos estudantes ao final da escolarização. Mas, quando o Exame passou a ser utilizado como “porta de entrada” para o ingresso no ensino superior, especialmente pelo Sisu, ocupou espaço de destaque nas mídias, em função de problemas encontrados na organização e realização do Exame, ou dos resultados e do ranqueamento das escolas, ou, ainda, pelas discussões sobre mudanças na educação básica e no ensino médio como forma de melhorar o rendimento dos alunos, especialmente nas escolas públicas, já que as escolas privadas, normalmente, obtêm resultados melhores do que as escolas públicas. Os efeitos disso é que tanto as escolas públicas como as escolas privadas passaram a usar o resultado do Enem como publicidade para conquistar alunos, vinculando a qualidade do seu ensino aos resultados da prova (Figura 1).



Figura 1

Publicidade de escolas em função da classificação no ENEM

este resultado nos deixou nas nuvens

Os números comprovam o sucesso
Escola Fortec 2º lugar no Enem
da Baixada Santista das Escolas Particulares com 648,06 pontos

Parabéns a equipe de professores e colaboradores da Fortec. 27 anos com educação de qualidade!

CONCLUÍNTES DE 2008 **86%**
ANEXO AO ROLAMENTO DE INSCRIÇÃO DA PROVA BRASIL

Educação Infantil • Ensino Fundamental • Ensino Médio e Técnico • Ensino Superior

São Vicente
Av. Presidente Wilson, 1913
13. 34676776

Cubatão
Av. Nações Unidas, 956
13. 33729959

Praia Grande
R. Indaá, 119
13. 3473-1179

ESCOLA FACULDADE FATEC FORTEC

A MELHOR ESCOLA É MAIS UMA VEZ
1º LUGAR NO ENEM 2010

PARABÉNS TERCEIRÃO ESCOLA HEXACAMPEÃO DO ENEM

11º LUGAR ENTRE AS ESCOLAS PRIVADAS DO ESTADO
33º LUGAR NO PAÍS ENTRE AS 4.400 ESCOLAS COM MAIS DE 75% DE PARTICIPAÇÃO

SER QUINTANA E TUDO DE BOM!

Ranking de Pontuação

| Escola | Participação | Pontuação |
|---------------|--------------|-----------|
| Escola Fortec | 75% | 648,06 |
| Escola X | 75% | 640,00 |
| Escola Y | 75% | 630,00 |

www.fortec.edu.br

www.fortec.com.br

Fonte | <https://porto40.files.wordpress.com/2010/07/anuncio-jornal-enem-metro-1.jpg> <http://www.marioquintana.com.br/img/hexa.jpg>

Para Lopes (2010), o interesse por tais rankings gera as apressadas conclusões extraídas desses resultados, vinculando de forma imediata e simplificada as notas dos alunos com a suposta qualidade das escolas, conforme pode ser visto na Figura 1. A imagem faz também uma analogia do Enem a um campeonato, ao se posicionar como “hexacampeã”, sendo esse incentivo à competição entre os alunos, um dos efeitos dos exames em larga escala. Além disso, as mídias dão visibilidade às ações preparatórias e aos resultados dos exames, como se em uma avaliação não coubesse questionar o instrumento que gera o resultado obtido.

Em 2012, o Ministério da Educação anunciou estudar a substituição da Prova Brasil pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para o cálculo do índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb⁴), o que não foi efetivado até o ano de 2016. Sabe-se, porém, que essa “intenção” tem efeitos na credibilidade e legitimidade conferida ao Exame que, ao longo do tempo, vem tendo sua visibilidade aumentada. Em função desta que seria uma nova atribuição do Enem, no mesmo ano, em entrevista ao jornal Estado de São Paulo (MOURA, 2012), o então ministro da educação, Aloizio Mercadante, afirmou que o Enem era “[...] o que realmente avalia a qualidade do ensino médio [...]” e que “[...] o estudante faz o Enem com mais empenho, pois a nota pode ser usada para entrar em universidades”. Percebemos, a partir da fala

do ex-ministro, a representação das avaliações em larga escala como indicadores de qualidade do ensino e/ou garantia de sucesso profissional, incitando a concorrência, a comparação, medidas que podem ser reconhecidas em diferentes estados e cidades brasileiros. No estado de Goiás, embora não haja divulgação pelas escolas do resultado do Enem, houve uma iniciativa do governo estadual, no ano de 2011, de implantar placas em frente às escolas públicas estaduais contendo a nota da escola na avaliação do Ideb (Figura 2).

Figura 2

Placas colocadas na frente de escolas de Goiânia indicando a nota do IDEB



Fonte | <http://g1.globo.com/goias/noticia/2013/05/escolas-estaduais-sao-suspeitas-de-expulsar-alunos-para-melhorar-ideb.html>

Voss e Garcia consideram que a

[...] exposição pública do IDEB atribuído às escolas e redes de exposição ensino, além de servir para legitimar os regimes de verdade dos discursos oficiais que advogam a favor da transparência e do controle social sobre os resultados das avaliações nacionais, produz efeitos de vigilância sobre o trabalho das escolas e dos professores e acirram disputas entre as instituições e os sujeitos, fortalecendo as lógicas empresariais da concorrência e da competitividade na gestão da educação (VOSS; GARCIA, 2014, p. 392).

Para o secretário da educação do estado de Goiás, em 2011, os diretores das escolas tinham como meta colocar as escolas de Goiás entre as melhores do Ideb e, caso não conseguissem, seria aberto “[...] um processo



de sindicância para saber por que não atingimos essa meta. Se ficar provado, que houve uma falha de gestão, ou de liderança, esse diretor poderá ser demitido” (PORTAL DE NOTÍCIAS G1, 2011).

Em artigo sobre os efeitos do discurso da qualidade da educação alicerçado à (auto)responsabilização na conduta docente para a elevação do Ideb, o que também acontece para os resultados das avaliações em larga escala, Voss e Garcia afirmam que esse discurso

[...] busca ajustar a educação às lógicas da produtividade e competitividade provenientes do padrão de qualidade empresarial, o que requer o controle dos resultados do ensino e a vigilância sobre o trabalho das escolas e dos professores para que as metas sejam atingidas (VOSS; GARCIA, 2014, p. 392).

Constatamos, aqui, o papel regulador que os resultados de índices, avaliações e censos têm assumido, já que vêm sendo utilizados como indicadores das práticas dos profissionais da educação, como se o número em um índice pudesse atestar o trabalho dos professores e diretores na escola, o que aponta para um movimento no qual “[...] o ensino e a aprendizagem estão sendo reduzidos a processos de produção e de fornecimento, que devem cumprir os objetivos de mercado de transferência eficiente e de controle de qualidade” (LOPES, 2010, p. 97).

No caso da colocação de placas nas escolas, a estratégia foi idealizada por Gustavo Ioschpe⁵, que afirma ter tido os primeiros contatos com a educação em sua formação inicial como economista e, após, durante o mestrado em economia. Para o economista (IOSCHPE, 2011a), sua afinidade com a educação no mestrado, na disciplina de economia da educação foi “amor à primeira vista”. Ele considera que a área da economia consegue examinar o impacto da educação em variáveis econômicas como salários, crescimento econômico, desigualdade de renda etc., bem como acha pertinente usar a metodologia quantitativa rigorosa da economia, especialmente métodos avançados de Estatística, para analisar o impacto das variáveis educacionais sobre o aprendizado do aluno. Esse economista, frequentemente, é visto na mídia como analista da educação, apontando soluções e propondo ações para educação brasileira com um olhar que a considera em uma esfera produtiva e relaciona cálculos em economia ao aprendizado dos alunos. Isso pode explicar a iniciativa e justificativa em considerar o Ideb um indicador de

“qualidade”, considerando, apenas, aspectos quantitativos. Com relação à iniciativa de colocar as placas nas escolas, afirma que o objetivo foi trazer os pais para escola, pois

[...] a expectativa é que no momento em que o pai saiba que a escola do filho não está tão bem, ele vai se engajar mais com o filho, com o professor e com o diretor. A partir daí vamos gerar melhorias que vão efetivamente impactar na qualidade da educação (IOSCHPE, 2011a).

Embora, nesse caso, os indicadores sejam referentes ao Ideb, podemos fazer uma analogia com resultados e classificações de escolas e alunos em função do Enem e poderíamos nos perguntar se, expondo a escola e marcando os sujeitos que nela estudam com uma nota, seria a melhor forma de trazer os pais para a escola? Se seria educativo responsabilizar alunos, pais e professores pelos resultados de uma avaliação que envolve não apenas a aprendizagem dos alunos, mas também as condições sociais desses alunos, a estrutura física e recursos materiais da escola e a formação e condições de trabalho de professores e funcionários? Para Lopes (2010), os desempenhos dos sujeitos individuais e/ou das organizações servem como medida da produtividade e exposição pública da “qualidade”, mas também para dar visibilidade ao “fracasso”, sendo que os resultados ruins nas avaliações em larga escala expõem e fragilizam as escolas e responsabilizam os profissionais que atuam nelas, ficando a dúvida sobre o que esses índices estariam indicando.

Voss e Garcia (2014) referem, também, que a exposição dos baixos índices funciona como um mecanismo de interpelação da sociedade e dos órgãos dos governos estaduais e municipais, para que os sujeitos e instituições assumam a responsabilidade em reverter a baixa produtividade do ensino, buscando elevar os indicadores.

Com relação ao Enade, igualmente, vozes e imagens nos interpelam nas produções das mídias, especialmente na publicidade, produzindo significados e representações sobre as avaliações externas e seu papel como indicador de qualidade, tal como pode ser visto nas imagens publicitárias de instituições de ensino superior, públicas e privadas (Figura 3).



Figura 3

Publicidade de universidades públicas e privadas sobre o ENADE



Fonte | Produzido pela autora. Adaptado de: <http://images.google.com/search?tbm=isch&q=enade+propaganda+universidades>

Foram reunidas na Figura 3, imagens que utilizam os resultados do Enade como indicador de qualidade, considerando a posição que as instituições ocupam no *ranking*. Como indicado nas expressões: “[...] ta sobrando estrela [...]” ou “[...] o Enade é para você. Valorize o seu currículo [...]”, a publicidade das instituições coloca o resultado do Enade como “[...] passaporte” para a validação da formação dos acadêmicos. Assim, uma universidade se intitula como “A melhor universidade do Brasil” (UFRGS, 2015) levando em consideração apenas os resultados obtidos no Exame, sem considerar, por exemplo, que o Exame não é anual (é trienal), que as amostras podem não ser representativas já que, em alguns cursos, há poucos concluintes, que os alunos podem ter preparação “especial” para a prova, etc.

Mas, ao mesmo tempo que valorizam os bons resultados e os utilizam para realizar seu *marketing*, quando os resultados não são bons apresentam de imediato explicações, sendo a mais comum ter havido “boicote” por parte dos alunos como foi o caso que envolveu a avaliação, no ano de 2014, de cursos da área da saúde, em especial os cursos de Medicina, no Rio Grande do Sul. Dois cursos de instituições tradicionais e bem-conceituadas foram mal avaliados e, imediatamente, a notícia ocupou os meios de comunicação. Por

alguns dias, reportagens e entrevistas deram visibilidade aos maus resultados de cursos que, de uma hora para a outra, passaram a representar espaços de formação “duvidosa” de profissionais da área médica, mesmo com a justificativa de ter havido boicote ao Exame por parte dos alunos.

Nessa disputa por imposição de significados sobre o papel do Enade para a credibilidade da universidade, instituições incentivam seus alunos a participar das provas apontando o resultado nas avaliações como indicativo de sucesso profissional, como representado na Figura 3, quando anuncia: “O seu desempenho no Enade é sucesso garantido no mercado de trabalho [...]” (FANAP, 2016), como se o sucesso no mercado de trabalho não dependesse, primeiramente, dos movimentos do próprio mercado. Nesse caso, é possível reconhecer uma redução do processo educativo de formação profissional aos resultados no Exame, visto que condiciona o sucesso na profissão aos números satisfatórios na prova.

Ao destacar no anúncio (Figura 3): “O ENADE é tudo para você, seus colegas, seu curso”, fica claro o papel do Enade na avaliação de infraestrutura e instalações das IES e do corpo docente, pois resultados satisfatórios significam reconhecimento automático dos cursos, colocando, na avaliação de desempenho dos alunos, a responsabilidade por esse reconhecimento.

Para Hall (1997) à medida em que as práticas sociais sejam relevantes para o significado ou requeiram significado para funcionar, têm uma dimensão cultural. No caso do discurso midiático sobre as avaliações em larga escala, esse tem efeitos sobre as práticas educativas na educação básica e no ensino superior, sendo um deles a “supervalorização” dos resultados. Também Costa (2010) considera que a cultura midiaticizada opera dispositivos poderosos com profundas repercussões na reconfiguração de todas as instâncias e dimensões da condição humana nas sociedades contemporâneas, produzindo significados e movimentando diferentes setores da sociedade, o que podemos ver em anúncios publicitários em torno da educação de qualidade. A educação como objeto de consumo é anunciada pela publicidade e pelos meios de comunicação acerca das avaliações, bem como pela escolha das instituições de ensino, em função da colocação que ocupam nos *rankings* divulgados, comentados e validados pelas mídias.



Considerações finais

No estudo sobre as avaliações em larga escala no Brasil, analisamos o Enade e o Enem, suas finalidades e efeitos às organizações educacionais e áreas de conhecimento, e vimos que um dos efeitos é que as instituições de ensino buscam, a cada mudança de finalidade dos Exames, adequar seus currículos às orientações de políticas públicas para reestruturações curriculares e de práticas pedagógicas, na tentativa de atender às exigências dos Exames. Mas, por vezes, observamos um descompasso entre os princípios organizativos das avaliações, em especial do Enem, e os que fundamentam reformas curriculares.

Um outro efeito do Enem e do Enade diz respeito à classificação dos estudantes ou ranqueamento das escolas que, negada quando da instituição dessas políticas de avaliação, é o que, atualmente, possibilita o alcance da diferenciação dos estudantes com o propósito de selecionar os “mais capacitados” para o ingresso no ensino superior ou para o exercício profissional.

O estudo aponta para uma compreensão de que os conhecimentos escolares e acadêmicos estão sendo relacionados a avaliações centradas em resultados, sendo assumido pela avaliação um papel de processo quantitativo que, divulgado e noticiado, dá visibilidade e confere legitimidade aos *rankings*, às comparações e às classificações de alunos, professores e instituições.

Ao analisar os discursos que associam os resultados das avaliações com a qualidade na educação, vimos que a mídia ocupa um papel de divulgação e legitimação das avaliações em larga escala. Foi possível ver que o espaço ocupado pelas avaliações nos meios de comunicação, vai além das notícias ou informações, pois a mídia produz discursos e práticas em torno das avaliações, com reportagens, materiais de divulgação, publicidade e propaganda, dando visibilidade à classificação de universidades e escolas em *rankings* e posições ocupadas, utilizados pelas instituições de ensino como *marketing*.

No entanto, muitas vezes, não percebemos que, ao ranquear uma instituição e expor um bom ou mau resultado, estamos nomeando, classificando e ranqueando os sujeitos que fazem parte das instituições, sem considerar qualitativamente aspectos e fatores que podem ter influências nos resultados quantitativos, obtidos pelas avaliações. Isso precisa ser problematizado, como

modo de olhar para as instituições de ensino e para os estudantes, respectivamente, como espaço de formação e sujeitos em formação.

Finalizando, propomos pensar que a avaliação em larga escala se constitui em diferentes discursos, o pedagógico, o científico, mas também o midiático, que coloca em circulação suas produções e legitima as avaliações e seus instrumentos como indicadores de qualidade na educação, seja pelas informações que dissemina sobre a preparação, realização e divulgação de resultados, seja pela visibilidade que dá aos rankings e, em função disso, à publicidade e propaganda de instituições de ensino. As “verdades”, produzidas por esses diferentes discursos, de modo geral, fazem com que professores, diretores e coordenadores de cursos sejam responsabilizados por maus resultados, sendo ignorados aspectos qualitativos em detrimento de métricas que definem quantitativamente, com um indicador, representado por um número ou um conceito, a qualidade da educação ministrada em cada instituição.

Essas e outras questões discutidas no trabalho são um convite à reflexão sobre o papel da avaliação em larga escala na educação brasileira, sendo necessário questionar essa prática, de modo a não direcionarmos nosso olhar, apenas, para os números, desconsiderando os demais fatores inerentes ao processo educacional.

158

Notas

- 1 O Programa Universidade para Todos (ProUni) disponibiliza bolsas de estudos para cursos de graduação em universidades privadas em todo país.
- 2 Sistema que seleciona estudantes para o ingresso em cursos de ensino superior, pela soma de pontos obtidos no Enem.
- 3 O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa – *Programme for International Student Assessment*), criado em 2000, a avaliação tem como objetivo realizar uma comparação entre o desempenho de alunos de 65 países é aplicada a cada três anos, abrange três áreas do conhecimento: português, matemática e ciências.
- 4 O Ideb, criado, em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é o indicador de qualidade educacional que reúne informações sobre o rendimento escolar e as médias de desempenho nas avaliações das escolas públicas e privadas no Brasil.
- 5 Economista, com mestrado em Economia pela Universidade de Yale, já foi colunista da Revista Veja, da Folha de São Paulo, e fundou, em 2006, o movimento “Todos pela Educação” que tem como objetivo ajudar a propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhoria da gestão desses recursos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016).



Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

_____. Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1 jun. 1998. Seção 1, p. 5.

_____. Portaria n.º 2.051, de 09 de julho de 2004. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 jul. 2004. Seção 1, p. 12.

_____. Portaria n.º 40, de 12 de dezembro de 2007. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 dez. 2011. Seção 1, p. 23.

_____. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13867&Itemid=936>. Acesso em: 25 fev. 2016.

_____. Portaria normativa nº 21, de 26 de dezembro de 2014. **Diário Oficial [da] União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 dez. 2014. Seção 1, p. 7.

_____. **Indicadores de qualidade da educação superior**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-asset_publisher/6AhJ/content/enade-tera-mudancas-para-aprimorar-avaliacao-e-melhorar-metodologia-de-provas>. Acesso em: 30 jan. 2016.

_____. **ENADE terá mudanças e poderá ser usado como critério para acesso à pós-graduação**. Portal Brasil, Brasília, 21 dez. 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/12/enade-tera-mudancas-e-podera-ser-usado-como-criterio-para-acesso-a-pos-graduacao>>. Acesso em: 28 jul. 2015

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Matriz de Referência**. Brasília: O Instituto, 2009.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. A qualidade de ensino vinculada à democratização do acesso à escola. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 307-310, ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200023&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 jul. 2015.

COSTA, Marisa Vorraber. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 129-152, maio/ago. 2010.

FANAP (Faculdade Nossa Senhora Aparecida). **ENADE**. Disponível em: <<http://www.fanap.br/ENADE.asp>>. Acesso em: 6 dez. 2016

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15, jul./dez. Porto Alegre, 1997.

LOPES, Alice Casimiro; LOPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 89-110, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 jul. 2015.

MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES Alice Casimiro. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41018/28857>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa, A qualidade e o currículo na escola básica brasileira. In: PARÁISO, Marluce Alves (Org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira**: pesquisador em currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MOURA, Rafael Moraes. MEC vai mudar o sistema de avaliação para melhorar a nota do ensino médio. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 22 ago. 2012. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,mec-vai-mudar-sistema-de-avaliacao-para-melhorar-nota-do-ensino-medio-imp,919902>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

POPKEWITZ, Thomas. Pisa: Numbers, standardizing conduct, and the alchemy of school subjects. In: PEREYRA, Miguel Atanasio; KOTTHOFF, Hans-George; COWEN Robert (Ed.). **PISA underexamination**: Changing knowledge, changing tests, and changing schools. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

PORTAL DE NOTÍCIAS G1. **Escolas públicas estaduais de Goiás terão uma placa com a nota do IDEB**. G1, Goiás, 15 ago. 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/goias/noticia/2011/08/escolas-publicas-estaduais-de-goias-terao-uma-placa-com-nota-do-ideb.html>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

PORTAL DE NOTÍCIAS G1. **Conheça o especialista em educação Gustavo Ioschpe**. G1, 15 maio 2011a. Disponível em: <<http://g1.globo.com/platb/jnespecial/2011/05/16/conheca-o-especialista-em-educacao-gustavo-ioschpe/>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014**. Porto Alegre: SEDUC/RS, 2011.

ROCHA, Paula Del Ponte. **Orientações curriculares e políticas públicas para a formação de professores**: um estudo sobre o curso de licenciatura em Química da UFPel. 2014.



134f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ROSA, Maria Inês Petrucci. Sobre cultura(s) e seu lugar nas pesquisas sobre currículo escolar In: AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues; PESSANHA, Eurize (Org.). **As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo**. Campinas, São Paulo: Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. A Avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel I Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TODOS Pela Educação. **O TPE**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

UFRGS. **Resultados do ENADE**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/sai/dados-resultados/resultados-enade>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

VOSS, Dulce Mari Silva; GARCIA Maria Manuela Alves. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 391-412, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41512/28860>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

Doutoranda Paula Del Ponte Rocha

Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Porto Alegre

Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde

Grupo de Pesquisa Estudos e Pesquisas em Educação em Ciências e Química
– GEPECIQ

E-mail | pauladelponterocha@gmail.com

Profa. Dra. Maira Ferreira

Universidade Federal de Pelotas | Pelotas

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática

Grupo de pesquisa Estudos e Pesquisas em Educação em Ciências e Química
– GEPECIQ

E-mail | mmairaf@gmail.com

Recebido 7 abr. 2016

Aceito 10 nov. 2016

Agradecimentos

À Capes pelo fomento desta pesquisa.