

# O impacto do PISA na Produção Acadêmica Brasileira: contribuições para a discussão do currículo escolar

Adriana Dickel



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)

## Resumo

*Este artigo pretende se inserir no debate a respeito da relação entre avaliação e currículo, tendo como objeto de análise a produção acadêmica brasileira que toma como um elemento importante de sua argumentação o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA. Com base em conceitos de Perelman e Olbrechts-Tyteca, são analisados 51 artigos, publicados entre 2001-2009 em periódicos científicos, com vistas a responder a questões tais como: que lugar e valor é atribuído ao PISA pelos autores? Em que medida e como articulam seus construtos à possibilidade que as avaliações em larga escala manifestam de induzir currículo? Os achados desse estudo exploratório são apresentados através de três indicadores: PISA como premissa-fato, como premissa-suposto e como argumento. Ainda, são recuperados as teses e os argumentos presentes em trabalhos que interrogam o PISA do ponto de vista do currículo a que induz. Constata-se que o PISA está consolidado como um aporte importante para a elaboração de objetos de estudo e como referência de análise. No entanto, poucas foram as produções encontradas que problematizam com profundidade e rigor o currículo que esse Programa, junto com outros sistemas de avaliação, põe na ordem do dia.*

**Palavras-chave:** Avaliação. Currículo. PISA

## PISA impact on Brazilian Academic Production: contributions for the discussion on scholar curriculum

### Abstract

*This article aims to discuss the relationship between assessment and curriculum, using as object of analysis the Brazilian academic production that has as one of its important argumentation elements the International Student Assessment Program- PISA. Based on concepts by Perelman and Olbrechts-Tyteca 51 articles published in scientific journals between 2001-2009 are analyzed. The questions the research aimed to answer were: what place and value the authors assign to PISA? To what extent and how do they*

*articulate their constructs with the possibility that large-scale assessments of inducing manifest curriculum? Conclusions of this exploratory study are presented through three indicators: PISA as premised-fact, as premised-assumption and as argument. Also, theses and arguments present in studies that interrogate PISA from the point of view of the curriculum that induces it are recovered. It seems that PISA is consolidated as an important contribution to the making of objects for study and of reference analysis. However, only a few articles have been found that deeply address the curriculum that PISA and others assessment systems require.*

**Key words:** Evaluation. Curriculum. PISA

## Introdução

Em 2007, o Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental - DPE, integrante da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação, mediante publicação do documento intitulado “Indagações sobre o currículo: currículo e avaliação”, incorporou novos elementos ao debate endereçado às escolas e seus professores, aos gestores e demais profissionais da educação sobre a organização curricular da Educação Básica, desencadeado, principalmente, pela incorporação de mais um ano ao Ensino Fundamental, por meio da Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Na vigência de movimentos de adaptação suscitados pela ampliação desse nível de ensino, a Secretaria aproveita para fomentar os estudos e a apresentação de propostas relativos a “questões de tempo-espaço, avaliação, metodologias, conteúdo, gestão, formação” no contexto do Ensino Fundamental, ou seja, relativos a seu currículo, componentes, organização e função (MINISTÉRIO, 2007, p. 9).

Na direção de ações como essa está o programa Currículo em Movimento, vinculado à SEB, cujos objetivos voltam-se para, mediante identificação e análise de propostas pedagógicas e a organização curricular da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio implementadas nos sistemas estaduais e municipais e da promoção do debate sobre o currículo da educação básica, elaborar documento de proposições para atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. É uma iniciativa que tem em vista orientar a organização curricular e, com isso, assegurar a formação comum no âmbito da Educação Básica no Brasil, prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (MINISTÉRIO, 2010).

Através de documentos tais como o citado anteriormente, os responsáveis pelo programa intencionam, ainda, estimular o diálogo entre a escola e os pesquisadores do campo educacional, uma vez que reconhecem que, por um

lado, estão os docentes que “vêm expressando inquietações sobre o que ensinar e aprender, sobre que práticas educativas privilegiar nas escolas, nos congressos de professores e nos dias de estudo e planejamento” (MINISTÉRIO, 2007, p. 9) e, por outro, está a teoria pedagógica e suas contribuições às pesquisas e à reflexão sobre o currículo. Entendem, portanto, que é possível um diálogo entre eles no sentido de orientar as propostas e práticas de reorientação curricular.

Coincidem, assim, com nossas preocupações, expressas em nossos últimos trabalhos.<sup>1</sup> Voltando-nos ao currículo de língua portuguesa nos anos iniciais, especificamente, temos olhado com interesse para as demandas que os programas de avaliação em larga escala manifestam, para os conhecimentos que requerem dos sujeitos avaliados, para os documentos que registram suas justificações e análises, para as reações da imprensa e de professores quando diante dos resultados obtidos pelos avaliados, para as reflexões que fazem os professores em espaços de formação continuada acerca dos conteúdos, das competências e habilidades em questão nas provas. Perguntamo-nos: que diálogo é possível entre a teoria acumulada e os conteúdos que constituem tais avaliações? E, ainda, em que medida podem os profissionais da educação se beneficiarem dos desafios expostos em ambos espaços para repensar e organizar o seu trabalho, a sua formação, as suas práticas cotidianas?

Diante do desafio posto no documento da SEB, citado anteriormente, e do aceno que faz em direção a um possível encontro de horizontes de perspectivas, entre o proveniente da teoria pedagógica e o das práticas curriculares que se efetivam na escola, optamos neste estudo por voltar nosso olhar a mais um dos elementos que podem auxiliar a tematizar a questão do currículo, aproximando-nos das avaliações em larga escala.

Nesse campo, em se considerando que “o que se privilegia nas avaliações escolares e nacionais determina as competências e conhecimentos privilegiados ou secundarizados no currículo” e que, por outro lado, “reorientar processos e critérios de avaliação implica em reorientar a organização curricular e vice-versa” (MINISTÉRIO, 2007, p. 13), direcionaremos nossa atenção a um dos sujeitos implicados no processo de discussão curricular – os pesquisadores – e a seu comportamento diante do alcance das avaliações em larga escala.

---

<sup>1</sup> A síntese apresentada a seguir diz respeito ao projeto de pesquisa em andamento no Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização, denominado “Sistema didático para o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita” (Universidade de Passo Fundo/RS), com o apoio da Capes, através de bolsa Estágio Sênior.

Perguntamo-nos, então, como estão sendo vistas essas avaliações, no que se refere a seu poder de induzir currículo em diferentes áreas do conhecimento, por parte daqueles que sistematizam conhecimentos no campo da teoria pedagógica. Em outras palavras: em que medida e como articulam seus construtos a essa realidade que são os resultados de avaliações em larga escala? E, quando o fazem, trazem à luz aspectos referentes ao currículo, ao que está por ser aprendido e ensinado na escola, em seus tempos, espaços, modos de organização?

Em que pese o fato de ser importante realizar um estudo de maior alcance sobre o tema, circunscrevemos nosso trabalho à recepção do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) pela produção acadêmica brasileira que se expressa em artigos publicados entre 2001 e 2009, em periódicos científicos de circulação nacional.

O programa PISA expõe o Brasil no cenário internacional como um dos países em que o fracasso da Educação Básica se faz proeminente, independentemente da área avaliada, leitura, matemática ou ciências. Também concorreu para essa escolha a leitura do trabalho de Ciola (2008) sobre o impacto diferenciado que ocorreu por ocasião da publicação de dados da primeira avaliação do PISA em 2000 no Brasil e na Alemanha. Segundo a autora, enquanto na Alemanha a classificação obtida (22º lugar entre 32 países) gerou publicações e estudos de pesquisadores de diferentes áreas, em especial da área educacional, no Brasil, não houve a mesma reação, não obstante o fato de a média obtida pelos brasileiros situar o país no último lugar do *ranking* e de nosso país gozar de um considerável acúmulo teórico na área de estudos sobre ensino da linguagem, em especial da leitura. Como em seu trabalho revela a dificuldade de encontrar estudos brasileiros sobre o desempenho dos alunos no PISA, passadas quatro edições do exame (2000, 2003, 2006 e 2009), podemos perguntar que referências a área construiu sobre e para a análise das questões e dos dados postos em evidência pelo PISA. Ou, ainda, encontraríamos nelas respostas à pergunta: em um momento de avaliação do currículo, podemos buscar na produção acadêmica contribuições para uma interlocução produtiva com os fatos que são as avaliações em larga escala das aprendizagens sejam elas escolares ou não?

Outra situação que nos aproximou desse objeto foram as nossas experiências com formação continuada de professores. Diante da análise de questões do ENEM, do PISA, da Prova Brasil, da área de Língua Portuguesa, muitos professores eram tomados de uma perplexidade produzida pelas evidências claras

de descompasso entre o que aprenderam, o que ensinam e o que estava sendo requerido de seus alunos. Isso se traduzia em intervenções como: “Eu ensino esse conteúdo, mas não cobro dessa forma” e “E todas as outras coisas que ensinamos para os alunos não valem mais nada?”.

Se nos documentos oficiais, aqueles de autoria das próprias agências responsáveis pelos programas de avaliação ou encomendados por elas a determinados analistas, encontramos justificativas para os instrumentos elaborados e referências que orientam as análises das informações obtidas, perguntamo-nos, então, sobre como estaria sendo ocupado esse espaço de interlocução por sujeitos que, com maior rigor e atenção, se debruçassem sobre o currículo induzido por esses instrumentos. Poderia um programa como o PISA contribuir para o debate entre pesquisadores e profissionais da Educação sobre o que se ensina e se aprende na escola? O que está a dizer e como recebe o seu conteúdo um grupo importante implicado no processo de produção do currículo para/na escola? Há na produção acadêmica contribuições para a reflexão dos professores sobre a temática que emerge de seu enfrentamento com essa situação de avaliação do desempenho do alunado?

Sem lograr atender a todas essas questões, oferecemos neste artigo a síntese de um estudo exploratório que permite acercá-las. Consideraremos, como entende Perelman e Olbrechts-Tyteca (1989), que os artigos científicos são textos cujo caráter argumentativo expressa-se na busca, mediante organização e acordos, de explicitação de posição acerca de determinado fenômeno mais do que de demonstração do seu funcionamento. Em outras palavras, em sua maioria, são exposições de investigações realizadas que, também, desenvolvem uma ou mais tese em torno de um tema que poderia ser tratado de várias formas, mas cujo autor elege entre elas uma e busca a adesão de seu público a seu modo de vê-lo e analisá-lo.

Se para tais autores, argumentar é “fornecer argumentos, ou seja, razões a favor ou contra uma determinada tese”, o discurso científico, “como qualquer outro discurso, implica a relação com um auditório, a procura da adesão desse auditório a determinadas teses, a utilização de técnicas retóricas que visam suscitar essa adesão em termos de valores-relevantes ou de valores-referência” (MEYER, 1992, p. 121). Nesse sentido, abordaremos o lugar e o valor atribuídos ao PISA, na tessitura argumentativa apresentada pelos autores.

Ao mesmo tempo, consideraremos o próprio PISA uma construção controversa. Concordamos com Álvarez e Gómez (2009, p. 107), quando afirmam

que a confiabilidade face a programas como o PISA, que se utilizam de provas estandardizadas de aplicação externa e que são executados por organismos que usufruem de relevante autoridade educativa, “gera tensões, controvérsias e polémicas sociopolíticas”. Ao que acrescentam: “Possivelmente nos diversos territórios que participam da avaliação diferentes significados dos indicadores e dos próprios resultados são manejados”. Nesse sentido, a sua incorporação vai se constituir como um elemento argumentativo uma vez que exigirá uma tomada de posição. E, ainda, se toda análise implica a eleição de elementos que precisa ser justificada diante do interlocutor, poderemos perguntar que posição assumem os autores dos textos selecionados e a que direção endereçam a justificativa para a inserção do PISA em sua exposição.

O *corpus* está constituído de 51 artigos, publicados em periódicos científicos, selecionados através do site de busca *Google Acadêmico*, por meio do recurso a duas palavras-chave: “avaliação” e “PISA”. Para emprendermos uma amostra consecutiva, consultamos as primeiras 520 entradas de um total de 5.090 e separamos para leitura todos os sites que remetiam a artigos (arquivos .doc, .html, .pdf) sobre o tema em estudo. Não houve restrição à área de conhecimento, porém, após uma primeira seleção, ocorreram apenas dois artigos veiculados por periódicos da área de Economia e um da área de Engenharias, os quais optamos por retirar da amostra a fim de identificá-la como pertinente à área da educação, sejam quais forem as áreas do conhecimento implicadas, língua, matemática ou ciências.<sup>2</sup>

Apesar de reconhecer o seu valor argumentativo, retiramos, também, os artigos nos quais a menção ao PISA era fortuita, ou seja, somente ocorria a título de exemplo, colocado junto a outros sistemas de avaliação existentes atualmente no cenário educacional brasileiro e destinando-lhe no máximo uma nota de rodapé, de caráter descritivo, esclarecendo sua abreviação, objetivos e agências responsáveis. Foram mantidos na amostra somente aqueles textos cujas passagens apresentavam o PISA, dizendo algo sobre ele, atribuindo-lhe um lugar de destaque em sua elaboração. Ainda, foram excluídos artigos cuja fonte original não foi possível identificar, mesmo com recurso a outras estratégias de busca e reconhecimento, e dois artigos que apresentavam informações inconsistentes sobre o programa.

---

<sup>2</sup> As referências completas dos artigos que constituem o *corpus* deste estudo se encontram no Apêndice.

Na exposição a seguir, contemplaremos os seguintes pontos: inicialmente faremos uma breve exposição sobre o PISA e seus objetivos. Em seguida, apresentaremos três indicadores que elaboramos para descrever o lugar e o valor atribuídos ao PISA pelos autores; e, na terceira parte, recuperaremos mais detalhadamente as teses e argumentos de outro indicador, especificamente aquele que reúne artigos que analisam o PISA interrogando-o sobre o currículo a que induz. Para finalizar, levantaremos algumas questões com vistas a contribuir para a análise do currículo do ensino fundamental, tendo nesses processos avaliativos uma ferramenta de apoio.

### **1. Uma breve apresentação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA**

O PISA é um Programa Internacional de Avaliação Comparada, criado e gerenciado no âmbito da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, órgão estabelecido em 1961 e constituído, atualmente, por 31 países (dentre eles não está o Brasil), com o objetivo de atuar para o desenvolvimento de políticas nas áreas econômicas e sociais por meio de, entre outras iniciativas, pesquisas internacionalmente comparáveis, enfocando especialmente medidas de habilidades e competências consideradas no âmbito da organização como necessárias à vida moderna.<sup>3</sup>

Mediante metodologia comparativa, o PISA, cuja implementação no Brasil está a cargo do INEP<sup>4</sup>, produz indicadores sobre a incidência da escolaridade básica na formação dos jovens na faixa dos 15 anos nos países que integram a OCDE e em outros países convidados, fornecendo a todos informações consideradas importantes para o desenvolvimento das atividades econômicas.

Parte do pressuposto, de que a qualidade da força de trabalho é constituída, dentre outras coisas, pelas capacidades intelectuais desenvolvidas mediante processo educativo formal. Estudos sobre essa relação sustentam os documentos que apresentam o PISA e seus dados, tais como os relatórios periódicos da

---

<sup>3</sup> A OCDE desenvolve, além do PISA, outros estudos cujos informes podem ser vistos no site <http://www.oecd.org>. Para situar os objetivos e estratégias desse órgão, consultar Perez e Passone (2007), cujo trabalho toma parte de nosso *corpus*.

<sup>4</sup> O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira também é responsável por outras ações, entre as quais, o SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior e o SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

OCDE, das agências locais responsáveis por sua execução e, ainda, os documentos cuja publicação estão sob os cuidados desses órgãos.<sup>5</sup>

A pergunta a que o PISA pretende responder diz respeito às condições que têm aqueles que estão iniciando sua fase produtiva de atender às necessidades atuais desse novo ambiente, circunstanciado que está pela incorporação contínua de tecnologias e novos conhecimentos. Para acompanhar o mundo do trabalho sem alijar-se dele prematuramente há que seguir aprendendo, ou seja, há que saber utilizar-se de recursos cognitivos que permitam apropriar-se de novos conhecimentos sistematicamente.

Essa capacidade é designada pela palavra *literacy*, que no Brasil tem em *letramento* a sua tradução<sup>6</sup>. É avaliado o letramento em três áreas: Ciências, Matemática e Leitura, sendo que cada um de seus níveis implica condições diferenciadas de compreensão, análise e tomada de decisão, conforme os recursos não necessariamente escolares à disposição. O conceito de letramento utilizado pelo PISA e algumas informações sobre seus níveis serão abordados oportunamente neste texto.

Apesar de reiterada essa ideia de que não avalia conhecimentos escolares, nos documentos há o reconhecimento de que, para “serem aprendizes efetivos por toda a vida, os jovens precisam de uma base sólida em domínios-chave, e devem ser capazes de organizar e gerir seu aprendizado, o que requer consciência da própria capacidade de raciocínio e de estratégias e métodos de aprendizado”, capacidades essas que a nosso ver também cabe à escola desenvolver.

## 2. Sobre a presença do PISA: indicadores de análise

Constituem o *corpus* deste estudo 51 artigos publicados em trinta e sete periódicos da área da Educação e áreas afins. Dentre os veículos pelos quais circularam, 4 periódicos concentram 15 dos artigos selecionados, sendo que três estão pela *Qualis* - Área de Educação na categoria A1 (2) e A2 (1). No total, são 24 artigos veiculados por periódicos classificados na área da Educação como A1 ou A2, o que denota que cerca de cinquenta por cento da produção selecionada

---

<sup>5</sup> Os relatórios e demais informações sobre o PISA podem ser consultados em <http://www.pisa.oecd.org> e sobre o PISA no Brasil, em <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa>

<sup>6</sup> O termo, inicialmente utilizado por Kato (1986), teve sua presença no vocabulário acadêmico fortalecida pelos trabalhos de Soares (1995), Kleiman (1998) e Tfouni (1995), principalmente.

(não obstante o fato de não ter sido esse o critério de seleção) encontra-se em periódicos reconhecidamente de destaque e de boa circulação no meio acadêmico.

Outro dado geral que nos fornece algumas informações importantes é o período em que essa produção chegou a seus leitores. A maior parte dos artigos, 34 precisamente, foi publicada entre 2007, 2008, 2009, 10, 11 e 13, respectivamente. Observaremos mais adiante que ocorre na maior parte dos artigos desse período um modo similar de apropriação do PISA e de uso de suas informações na composição de sua argumentação.

Com base no exposto por Álvarez e Gómez (2009, p. 108), segundo quem a ressonância dos dados do PISA mais se deve a comentários sobre “o *ranking* conquistado pelos países do que pelo que ele apresenta como novidade acerca das tarefas avaliativas”, e atentos à recepção de seus resultados pelos veículos de comunicação brasileiros, formulamos a hipótese de que em nosso corpus encontraríamos, em sua maioria, referência ao PISA como um dado que manifesta informações sobre o contexto de fracasso vivido pela escola, quando tratado em um âmbito mais restrito, e sobre o contexto de fracasso da educação no Brasil, em um âmbito mais alargado de análise; em síntese, como um elemento reiterativo de uma situação já denunciada através de outras fontes, sem destinar atenção a um tratamento mais profundo dos conhecimentos implicados nesse exame, suas bases e sua possível repercussão sobre as opções curriculares.

Tal proposição recebeu maior impulso quando tomamos como referência alguns conceitos da Nova Retórica fornecidos por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1989). Para esses autores, toda argumentação implica a relação entre o orador (aqui tratado como autor) e seu auditório, concebido como o “conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação” (1989, p. 55).

Os indicadores que elegemos para expor os achados de nosso estudo se beneficiam dos conceitos utilizados pelos referidos autores ao analisar a relação entre o orador e seu auditório. São eles: premissa-fato, premissa-suposto, argumento.

**2.1** Para estabelecer as condições necessárias à argumentação junto a seu auditório, o autor se vale de acordos, os quais desempenham diferentes papéis no processo argumentativo. Um âmbito de acordo diz respeito às premissas, ou seja, ao que “se aceita como ponto de partida” de um raciocínio argumentativo. Tais premissas devem (e necessitam) ser concebidas como algo compartilhado

entre autor e auditório. Portanto, sua eleição tem um significado argumentativo, uma vez que poderá ou não ser aceito pelo interlocutor.

Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (1989, p. 120), “a eleição das premissas e sua formulação [...] raramente estão isentas de valor argumentativo: se trata de uma preparação ou uma formulação que, mais que uma disposição dos elementos, constitui um primeiro passo para seu emprego persuasivo”.

As premissas podem ser de duas categorias distintas. Entre as premissas relativas ao real, a tudo o que se considera elemento de uma dada realidade, estão os fatos, as verdades e os pressupostos. A outra categoria de premissas está no âmbito das preferências, das eleições, do ponto de vista concreto que se identifica com um auditório concreto, particular.

Um primeiro grupo de trabalhos que comentaremos situa informações do PISA como ponto de partida de seu raciocínio argumentativo, mais precisamente como fato constitutivo de uma realidade objetiva. Perelman e Olbrechts-Tyteca (1989) consideram “fato” um determinado dado ou conjunto de dados que aludem a uma realidade objetiva e que, por isso, designariam o que é comum a várias pessoas e que poderia, inclusive, ser comum a todos, uma vez que se impõe a todos. As possibilidades de comprovação do que aludem os fatos é uma condição importante para o seu estatuto. Aceitá-lo nada mais é do que uma reação subjetiva a algo que por si só se impõe. Aquele que se utiliza de fatos como premissas não se coloca a necessidade de justificar o seu uso tampouco a adesão que lhe é dada pelo auditório precisa ser justificada. A adesão já é tão grande que se torna inútil justificá-la. Portanto, um fato implica um acordo que não gera controvérsia.

O PISA aparece, nessa categoria de trabalhos, como um fato, utilizado para suscitar um acordo inicial entre autor e auditório que possibilite a argumentação, como se por si mesmo exprimisse uma situação que não se trata de recuperar pois já constitui o cenário no qual operam os interlocutores. Perelman e Olbrechts-Tyteca (1989, p. 53) suspeitam que isso ocorre mais frequentemente no meio científico porque “muitos deles ignoram os meios através dos quais podem entrar em contato com seus leitores, uma vez que a instituição científica, sociedade ou revista, já proporciona o vínculo indispensável entre o orador e seu auditório”. Cabe ao autor simplesmente “manter, entre si e o público, o contato que a instituição científica permitiu estabelecer”. Trata-se a nosso ver de um elemento objetivo de que se beneficia o autor para tornar sua exposição mais convincente e mais aceitável a tese defendida. Tal procedimento beira a lógica

formal uma vez que, apresentadas essas verdades, feita a sua demonstração, supõe-se que todos se inclinariam ante o que é objetivamente válido (Id., *ibid.*, p. 92).

E quando utilizado como elemento argumentativo na posição de premissa, que informações do PISA ganham lugar de destaque?

Uma parte considerável dos trabalhos utiliza-se das informações relativas à posição no *ranking* ocupada pelo Brasil, nas diferentes edições do PISA. Para alguns, trata-se de um fato que justifica investigações sobre a qualidade da leitura. Isso ocorre nos trabalhos de Cunha et al (2009), Sforzi e Galuch (2009), Pereira (2009), Machado e Gabriel (2008), Earp (2009), Soares (2004) e Sawaya (2008). Comentaremos dois deles.

No primeiro, Cunha et al (2009) realizam um estudo sobre a produção científica voltada à avaliação da leitura no contexto escolar nos anos de 1996 a 2005, produção esta que aumenta na medida em que aumentam as preocupações decorrentes das deficiências de leitura evidenciadas pelos estudantes na avaliação feita pelo PISA. Sforzi e Galuch (2009) apresentam um trabalho que poderíamos situar entre os analisados no artigo anterior. Partem da constatação segundo a qual

os resultados de exames oficiais de avaliação, como a Prova Brasil, o Saeb e o Pisa, têm revelado que, nos últimos anos, os estudantes brasileiros estão concluindo a 4ª e a 8ª séries do ensino fundamental, bem como o 3º ano do ensino médio, sem atingir os níveis de desempenho esperados para as respectivas séries [...]. (p. 79).

E ainda enfatizam que

apesar de apresentar limites para a apreensão da complexidade do processo de aprendizagem, [essas avaliações] reforçam, por meio de dados quantitativos, o que há muito tem sido objeto de preocupação de educadores e pesquisadores: a escola brasileira de educação básica não tem garantido aos estudantes, o acesso aos conhecimentos sistematizados de forma satisfatória. (p. 79).

Soares (2004), ao defender que a alfabetização perdeu sua especificidade no trabalho realizado pelas escolas e que a isso (também) se deve o atual fracasso na aprendizagem, no ensino da língua escrita, apresenta entre os veículos de difusão do problema da escola, ao lado de programas estaduais e nacionais de

avaliação, o PISA.

Com vistas a justificar trabalhos com foco em outras problemáticas, não necessariamente vinculadas à leitura, encontramos os trabalhos de Miskalo (2009), Souza e Giroto (2008), Rolindo e Souza (2008), Neves, Campos e Simões (2008), Teixeira (2009), Belintane (2006), Castro (2009) e Hamburger (2007). Incluído nesse grupo está Ortigão (2008) que se refere ao PISA como um estudo que expressa o problema de equidade no Brasil, uma vez que indica que se trata de um país cuja correlação entre o perfil socioeconômico e cultural dos alunos e as condições escolares podem ser associadas ao sucesso escolar.

Para Souza, Rodrigues e Michelin (2006), os resultados obtidos pelos brasileiros no PISA corroboram a afirmação segundo a qual o Brasil forma muito mal os jovens em relação aos conhecimentos científicos, constatação essa da qual partem em um trabalho sobre o ensino de ciências e as graves deficiências que apresenta, fundamentalmente, por obra da precária formação dos professores. Nesse mesmo campo de preocupações, encontra-se Gontijo (2007) que apresenta dados do PISA como um de seus pontos de partida na defesa da ideia da necessidade de estudar estratégias de ensino de Matemática e Ciências que desenvolvam habilidades criativas.

Brooke (2006), em seu estudo sobre as políticas de responsabilização da escola e seus dirigentes pelos resultados obtidos por seus alunos, afirma que, no Brasil, um indicativo da pouca quantidade e da incipiência de experiências nessa área é o fato de a avaliação de desempenho e as informações sobre a aprendizagem cognitiva dos alunos pouco incidirem sobre a política educacional, sendo tratadas, muitas vezes, com certo descaso, como ocorre com os resultados obtidos pelos brasileiros no PISA. Merece destaque nesse trabalho o fato de o autor trazer à lume, na posição de contra-argumentos, críticas feitas ao PISA (sem indicação das fontes), entre as quais a de que se utiliza de uma metodologia que não reflete eficazmente o nível real de desempenho do aluno e que não leva em consideração o atraso escolar da média dos jovens brasileiros.

Encontramos, ainda, um grupo de trabalhos que se utiliza do PISA como fonte indireta de dados. É o que ocorre com o trabalho de Soares e Candian (2007), que busca no PISA e no SAEB os dados para sua análise sobre o efeito das escolas brasileiras de educação básica sobre a elevação do desempenho dos alunos e a redução das desigualdades de desempenho entre eles. Concluem os autores, entre outras coisas, que, apesar de os dados do PISA serem adequados para comparar o desempenho de alunos de diferentes países, não o são

“para o estudo dos fatores que explicam o efeito diferenciado de algumas escolas”. Para eles, “a amostra do PISA inclui poucas escolas e, assim, não capta toda a diversidade presente no sistema escolar brasileiro” (p. 16). Consideram que esse fato tem sido pouco apreciado na discussão sobre essa pesquisa.

Oliveira e Araujo (2005) trabalham com os dados do PISA 2000 para analisar a relação entre o direito à educação e o direito a um padrão de qualidade de ensino, através do confronto entre os dados de matrícula no ensino fundamental e os resultados obtidos em processos avaliativos da qualidade do ensino, entre os quais o PISA. Já Araújo e Fernandes (2009) não analisam dados do PISA, mas a constituição dos dados do SAEB tendo por referência a forma de composição dos dados do PISA.

**2.2** Em outro grupo de trabalhos, o PISA assume o lugar de outra categoria de premissa, a de pressuposto. Aqui tratado como pressuposto com determinada conotação ideológica. Existem certas proposições que podem ser consideradas verdadeiras e sobre as quais o autor erige a sua construção argumentativa. A adesão a elas não é estável, mas serve como elemento de confiança que permite estabelecer os vínculos necessários à exposição. Por parte dos interlocutores, rechaçar essa premissa não é algo simples e somente poderá ser feito mediante uma outra construção dentro do próprio sistema da qual compartilha a proposição a qual já se deu adesão, baseada em razões suficientes e bem justificadas. Como se trata de algo muito complexo, existe o que Perelman e Olbrechts-Tyteca (1989, p. 178) chamam de inércia a favor do autor.

o orador somente pode contar, para seus pressupostos, com a inércia psíquica e social, que, nas consciências e nas sociedades, formam par com a inércia em física. Se pode supor, enquanto não se demonstre o contrário, que a atitude adotada anteriormente – opiniões manifestas, condutas preferidas – continuará no futuro, seja por desejo de coerência, seja graças a força do costume. [...] Na verdade, a inércia permite contar com o normal, o habitual, o real, o atual, e valorizá-lo, já que se trata de uma situação existente, de uma opinião admitida ou de um estado de desenvolvimento contínuo e regular.

Considerar o PISA uma política alicerçada nos interesses dos países capitalistas desenvolvidos parte de um estado de inércia segundo o qual as políticas decorrentes de instâncias multilaterais como a OCDE podem estar opostas aos interesses daqueles que asseveram que a qualidade do ensino não depende

unicamente de critérios econômicos, mas também de critérios pedagógicos. Essa premissa está presente em sete trabalhos que integram nosso *corpus*.

Em Altmann (2002), são analisadas as propostas marcadas pela influência do Banco Mundial (BIRD, especialmente) junto ao setor educativo brasileiro, postas em curso pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, sob a coordenação do ministro Paulo Renato de Souza. Depois de descrever em linhas gerais os elementos que constituem a política educacional defendida pelo BIRD, a autora estabelece correlações entre tais elementos e as políticas implementadas pelo governo, dentre as quais aquelas voltadas à avaliação do resultado do processo de ensino-aprendizagem escolar face a metas e padrões de rendimento preestabelecidos. Junto com o SAEB, o ENEM, o Provão e a Avaliação dos Cursos Superiores, são nomeados o PISA e o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade de Educação como programas de avaliação que figuram como eixos centrais das políticas educacionais postas em curso nesse período.

Partindo de semelhante premissa, mas definindo as políticas referidas pelo trabalho anterior como neoliberais, Hypólito, Vieira e Pizzi (2009), cujo trabalho objetiva compreender o impacto na modificações na organização escolar e no processo de trabalho docente das políticas educacionais e curriculares neoliberais, vinculam o PISA às políticas regidas pelo princípio da competência do sistema escolar e por mecanismos de controle de qualidade externos e internos à escola, que subordinam o sistema educativo ao mercado e a modelos gerencialistas de avaliação do sistema. É semelhante a posição do PISA, no trabalho de Horta Neto (2007) sobre a tradição em avaliação externa no Brasil.

Próxima a essa posição está André (2009) ao problematizar o uso dos resultados das avaliações como única referência para o estabelecimento de políticas educacionais no Brasil. Com base em Lessard (2006), afirma que tais avaliações “têm sido usadas para hierarquizar os sistemas educativos e para indicar fatores políticos, institucionais ou pedagógicos que estariam diferenciando os sistemas e que tornariam alguns mais eficientes do que outros”, em meio a novos modos de regulação submetidos ao imperativo do desempenho. Segundo a autora, “os dados são usados para definir modelos homogêneos, que seguem uma determinada lógica, a dos resultados e da eficácia” com vistas a julgar, premiar ou punir os sistemas. São novas formas de regulação que “almejam em última instância controlar os próprios atores do sistema” (p. 273).

Para além desse mesmo pressuposto, encontraremos no trabalho de Duboc (2007) o conceito de letramento crítico, a partir do qual o conceito de

letramento presente no PISA é criticado pelo fato de estar sob a forte influência do campo econômico. Fazendo referência ao trabalho de Marchetti (2005), o autor afirma que a concepção de letramento do PISA é individual e ideológica no sentido de que classifica o aluno segundo suas estratégias de realização das tarefas e requer uma competência compatível com as demandas próprias da sociedade capitalista. Afirma ainda que tal concepção de letramento está vinculada a uma ideia de leitura como reconhecimento da intencionalidade do autor e de busca da verdade presente no texto, atribuindo ao leitor meramente a função de extrair informações e relacioná-las.

Paiva e Berenblum (2009) também consideram o PISA uma das manifestações do projeto neoliberal, veiculado por agências de financiamento internacional. Focalizam em sua crítica a índole homogeneizadora dos instrumentos de avaliação, a ineficácia e impropriedade de padrões únicos e universais de avaliação com vistas a medir o desempenho de estudantes em uma área do conhecimento. Apesar disso, as autoras afirmam que o resultado do PISA pode indicar o tipo de trabalho em leitura realizado nas salas de aulas brasileiras, bastante distinto do requerido pela avaliação em larga escala. Tal trabalho se baseia principalmente em livros didáticos e não em uma diversidade de tipos de textos tal como pressupõe o programa. Ou seja, ao mesmo tempo em que o PISA aparece vinculado a uma política homogeneizadora e neoliberal, os seus resultados apontam dados corroborados pelas pesquisadoras em suas investigações.

Uma análise do impacto do PISA junto às políticas de educação em âmbito internacional é tema de Perez e Passone (2007). Nesse contexto defendem a educação comparada como abordagem crítica para a compreensão de um novo campo de conhecimentos constituído pelo desenvolvimento internacional de dados e informações dos últimos anos. Nesse contexto, a exposição do país ou das escolas por intermédio de um *ranking* de indicadores à opinião pública (nacional e internacional) é simbolizada como “espetáculo” da performance da qualidade do ensino de um referido território. Neste caso, os efeitos dos resultados das provas por intermédio da sua rápida propagação nos meios de comunicação e sua força na opinião pública acabam gerando uma forte pressão sobre os tomadores de decisão, e subseqüentemente, sobre toda a escala administrativa da educação, transferindo para o âmbito das escolas e salas de aulas, a responsabilidade de uma boa performance dos alunos.

### 2.3 Mediante a presença significativa de trabalhos cuja justificativa se assenta

em informações obtidas pelo PISA, seja na forma de fato ou como pressuposto, pudemos antever a existência de um auditório que, por não rechaçar essa premissa, ainda o conceberia como apoio à argumentação. Neste caso, trata-se de algo admitido como passível de influenciar ações, como um elemento argumentativo importante na área educacional. E é isso que ocorre no conjunto de trabalhos a seguir. O PISA assume de modo mais destacado o lugar de estudo de referência, como um argumento que, principalmente, corrobora as constatações formuladas pelos autores.

Abrahão (2005) analisa a relação entre financiamento e gasto público voltados à educação básica no Brasil, comparativamente a países da OCDE e da América Latina. Em que pese o fato de não se poder relacionar automaticamente baixos gastos à baixa qualidade da educação oferecida, no Brasil, segundo o autor, o gasto por aluno se situa abaixo dos valores realizados por Argentina, Chile e Paraguai e pelos países que integram a OCDE. Sendo assim, “não há como não se questionar os possíveis resultados que podem advir de um sistema com esse baixo perfil de gasto” (p. 855). Como argumento a essa posição, busca no PISA dados que estabelecem uma relação positiva entre o gasto por aluno e o aproveitamento escolar.

As deficiências na área de Ciências, sinalizadas pelo PISA, são discutidas no trabalho de Santos (2006). Segundo ele, a educação química “em uma perspectiva planetária inclusiva, que assegure as conquistas da Química na melhora da qualidade de vida do Planeta Terra”, também depende das sociedades científicas, dos profissionais da Química e, sobretudo, dos professores de escolas de educação básica. Pois, “se houve uma grande expansão da rede escolar pública nos últimos 30 anos, isso por outro lado veio acompanhado por uma crescente queda da qualidade no nível de ensino dessas escolas” (p. 611). Como argumento, utiliza-se dos dados do SAEB e do PISA nas áreas por eles avaliadas – letramento em leitura, em matemática e em Ciências.

Vieira (2007), diante dos muitos problemas enfrentados pelos sistemas de ensino, propõe-se a “apontar alternativas desenvolvidas para enfrentar os desafios da gestão educacional num contexto de escassez de recursos” (p. 46). Tendo como base a experiência do Estado do Ceará, analisa as políticas implementadas entre 1995 e 2002 e estratégias adotadas entre 2003 e 2006 visando promover a qualidade. Qualidade esta que se mostra em níveis críticos quando se situa o Brasil frente a outros países no PISA. Segundo a autora, isso questiona as políticas desenvolvidas nas últimas décadas.

Silva (2004), ao defender que fomentar a competência leitora é uma tarefa de todas as áreas, já que suporte para a apropriação dos saberes escolares, recupera dados do PISA sobre o desempenho em leitura e afirma que o que se tinha como “uma decorrência ‘automática’ – domínio dos códigos de leitura e competência leitora – da escolarização exames como o do SAEB e PISA comprovam ser uma concepção totalmente equivocada” (p. 75).

Alves (2007), em estudo sobre a relação entre o desempenho dos estudantes nas avaliações nacionais e a grande alteração do fluxo escolar nos estudos sobre a qualidade educacional, cita o PISA como um exemplo de avaliação que acompanha o desempenho de uma coorte etária, independentemente da série frequentada, o que permite comparar o desempenho médio das crianças de determinada idade em diferentes anos, algo defendido pela autora.

Bahia (2004) justifica a necessidade de analisar o papel que pode desempenhar o jornal impresso como instrumento pedagógico e recurso auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, recorrendo ao resultado do desempenho dos estudantes brasileiros em avaliações que tomam por objeto o letramento. Assume, ainda, com base no PISA, o conceito de eficácia em leitura, segundo o qual a capacidade de ler não se manifesta tão somente na atividade de ler “sequencialmente as palavras e frases de todas as páginas de um livro ou em memorizá-las mecanicamente, mas, sim, em compreender os conceitos de que trata o texto, através da sua reflexão e crítica” (p. 131).

Nascimento-Schulze (2006) analisa o nível de alfabetização científica dos alunos da terceira série do ensino médio de escolas de Florianópolis e Criciúma e reconhece uma disparidade entre os desempenhos dos alunos das escolas públicas e das escolas particulares, algo constatado também pelo PISA. Cazelli e Franco (2001) analisam o conceito de globalização e as suas implicações sobre os padrões de relação da sociedade com a ciência. Como referência, chamam o conceito “alfabetismo”, que a OCDE utiliza no âmbito do PISA, para se referir aos conhecimentos necessários ao atendimento das demandas atuais. O uso dos documentos do PISA como referência também ocorre em Berti, Rosso e Burak (2008) e em Zimmermann e Evangelista (2007). Já em Franco et al (2007), Pereira e Rambla (2009), Ramos, Panozzo e Zanolla (2008), Varela e Guimarães (2006) e Dias, Enumo e Torini (2006), são trazidos para a composição da argumentação em sua análise elementos oferecidos por outros autores que tomam o PISA como fato ou fonte de dados para sua análise.

Souza e Fonseca (2008) tomam o INAF - Indicador Nacional de

Alfabetismo Funcional, produzido pelo Instituto Paulo Montenegro em parceria com a Organização Não Governamental Ação Educativa, para analisar a diferença entre os desempenhos de mulheres e homens na mobilização de habilidades matemáticas na realização das tarefas cotidianas que foram contempladas nessa avaliação. O PISA aparece como uma referência com a qual as autoras articulam a sua argumentação e pretendem mostrar que a preocupação sobre a relação entre questões de gênero e aprendizagem da matemática não se restringe a uma preocupação local mas que se vê estampada nos dados oferecidos à análise por outros estudos, dentre os quais o do PISA.

Como referência para a composição dos seus dados, Gonçalves e França (2008) utilizam a metodologia do PISA. Isso também ocorre quando, como nos trabalhos de Soares e Alves (2003) e de Cerutti-Rizzatti (2009), a metodologia do PISA e os seus indicadores de análise, respectivamente, são utilizados para a composição dos dados obtidos pelo pesquisador em outra situação de investigação ou para a análise dos dados obtidos, como é o caso deste último, cuja autora constata, mediante estudo empírico, que a maioria das crianças que participaram do estudo não chega a atingir, mediante a leitura de um panfleto, os níveis de leitura segundo os critérios do PISA.

### **3. O PISA e as convergências curriculares**

Dentre os artigos selecionados encontramos três que analisam o PISA com preocupações notadamente curriculares. Recuperaremos aqui esses trabalhos e os desdobramentos que a partir deles consideramos importantes para a discussão curricular que está na ordem do dia no Brasil.

Bonamino, Coscarelli e Franco (2002) analisam as concepções de sujeito letrado subjacentes ao PISA e ao SAEB. Depois de iniciar o leitor no entendimento desses dois sistemas de avaliação, confrontam as concepções de letramento que ambos apresentam e levantam algumas implicações para a escola básica provenientes dessas avaliações. Afirmam que o PISA tem seu foco na dimensão social da leitura, isto é, avalia o desempenho dos sujeitos face a textos do cotidiano, sua capacidade de identificá-los, depreender deles informações e usá-las para assumir um posicionamento. Ressaltam que o PISA faz uma ruptura com uma perspectiva que associa o aprendizado da língua à habilidade de leitura, superando a perspectiva disciplinar que geralmente vincula ambas. Os autores destacam, ainda, a necessidade de tomar como objeto de trabalho na escola os textos contínuos e não-contínuos (gráficos, tabelas, ...), ou seja, a diversidade

textual que permite o registro de dados de diferentes formas e com diferentes fins.

Desse trabalho, gostaríamos de destacar dois aspectos. Um deles diz respeito a consideração segundo a qual o PISA aponta para uma superação da perspectiva disciplinar do ensino da língua. Compreendemos que a leitura, concebida como letramento em leitura pelo PISA, é uma habilidade que pode ser desenvolvida por meio do acesso a conhecimentos provenientes de todas as disciplinas, não estritamente dos estudos da língua como componente curricular. Mas, se levarmos tal afirmação a suas últimas consequências, não encontraríamos nela, mais do que uma atribuição a outras disciplinas, uma destituição do lugar do ensino de língua na escola? De nosso ponto de vista, conceber a leitura como uma ferramenta cujo aprendizado atravessa todas as disciplinas não pode redundar no apagamento do ensino da língua do currículo escolar. E, nesse sentido, podemos repor a seguinte questão: assim como temos conteúdos/conceitos específicos da área de matemática, ciências naturais ou artes, qual é a especificidade do ensino de língua na escola?

Indicativos disso podemos buscar no que os autores consideram que não está sendo avaliado pelo PISA. Ajuda-nos, nesse sentido, o trabalho de Furlanetto e Vicenzi (2002). Na análise que fazem dos fundamentos e conteúdos sugeridos na Proposta Curricular de Santa Catarina no que se refere à leitura, as autoras afirmam que o desempenho dos brasileiros no PISA (2000) tem a ver com a dificuldade que a escola tem de ampliar o espectro de gêneros de textos que circulam socialmente. Declaram que a influência do PISA pode levar a crer que existem determinados gêneros de textos prescindíveis em relação a outros. Isso poderia ocorrer entre textos literários e textos de caráter informativo. Para as autoras, os gêneros que se situam nesta esfera precisam conviver com textos abertos, isto é, cuja compreensão possa não ser unívoca, como são os textos fechados portadores de informações de caráter mais objetivo como os privilegiados pelo PISA. Segundo elas, o desenvolvimento em leitura não pode ficar restrita a um determinado grupo de gêneros e nesse sentido caberá ao professor ajudar os alunos na compreensão também de textos abertos. As autoras anunciam, sem apontar objetivamente, outro vazio proveniente do PISA. Trata-se da necessidade de “estudar a linguagem e tratá-la pedagogicamente em seu contexto de uso” (2002, p. 103). Mesmo assinalando que há sentidos inscritos nas opções feitas pelo autor, na moldura escrita que enquadra o texto, a análise feita e a experiência relatada no artigo se circunscrevem à abordagem discursiva e prag-

mática da linguagem, o que a nosso ver não atenderia por si só àquela necessidade.

Mais pontual em sua crítica e mirando a abordagem dos conhecimentos científicos requeridos pelo PISA, o artigo de Maia e Justi (2008) analisa as questões de ciências e as aproximações ou distanciamentos que fazem em relação às diretrizes contemporâneas propostas para o ensino de ciências. O trabalho evidencia a dificuldade na avaliação de algumas habilidades de investigação, amplamente reivindicadas pelas proposições curriculares e pelos estudos na área de ensino de ciências, entre elas o uso de atividades investigativas para o desenvolvimento do conhecimento sobre o processo de investigação científica. Implicados nessa estratégia estão conhecimentos sobre como a ciência é construída e habilidades importantes de condução do processo científico, tais como, “Identificar princípios da ciência e usá-los no processo de investigação são práticas científicas essenciais requeridas para a aprendizagem sobre a ciência” (2008, p. 103).

Tais conteúdos de ensino não tem recebido, segundo os autores, a devida atenção nos programas de avaliação em massa, uma vez que são poucas oportunidades para a explicitação de conhecimentos a eles relacionados. Sugerem que essas avaliações contemplem as diversas etapas envolvidas em atividades de investigação, para que possam auxiliar no desenvolvimento de uma visão adequada da ciência, de seus processos e de sua construção. Consideram que os estudos que acompanham os processos de avaliação aproximam-se em “relação aos objetivos propostos para o ensino de ciências, com especial atenção para o desenvolvimento de habilidades associadas ao processo de investigação científica” (p. 435), anunciando, inclusive, a intenção de inserir no exame questões com o intuito de avaliar tais habilidades. No entanto, efetivamente, os exames, como é o caso do PISA, acabam por avaliar tão somente a capacidade de raciocínio analítico, uma dentre as muitas habilidades vinculadas à atividade de investigação.

### **Considerações finais**

O fato de, nesta exposição, considerarmos o PISA um conteúdo com forte poder argumentativo implica que esse programa pode (não necessariamente vai) levar à ação. A concepção de argumentação que está sustentando nossa análise prevê que

o objetivo de toda argumentação [...] é provocar ou acrescentar a adesão às teses apresentadas para aceitação: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar esta intensidade de adesão de maneira que desencadeie nos ouvintes a ação prevista (ação positiva ou abstenção) ou, ao menos, que crê, nisso, uma predisposição que se manifestara no momento oportuno (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1989, p. 91).

### Segundo os Perelman e Olbrechts-Tyteca (Id., p. 97),

a eficácia de uma exposição, que tende a obter dos ouvintes suficiente adesão às teses que lhes são apresentadas, somente se pode julgar de acordo com os objetivos que se propõe o orador. A intensidade da adesão que se procura conseguir não se limita à produção de resultados puramente intelectuais, ao fato de declarar que uma tese parece mais provável que outra, mas pelo reforço a essa adesão até que a ação, que estimava desencadear, seja produzida.

Concebido dessa forma, pudemos ver que o PISA repercute sobre a atividade acadêmica, cumprindo o que, para Álvarez e Gómez (2009, p. 93), é seu objetivo:

influenciar o ensino através do redimensionamento da avaliação, favorecendo, ao mesmo tempo, uma reflexão sobre os problemas da educação em uma escala internacional, assim como o intercâmbio de projetos, com vistas a romper com o isolamento que existe entre sistemas educativos e impulsionar desse modo novas propostas didáticas.

A análise que realizamos mais do que tornar presente e portanto sensível à consciência alguns lugares destinados ao PISA pelos autores dos textos selecionados e, com isso, elementos de como tem ocorrido no Brasil a recepção de sua presença, apontam também temas que, do ponto de vista de uma articulação entre processos de avaliação e currículo, necessitariam de uma maior interpelação. Se aceitamos que existe uma “influência recíproca entre ensino e avaliação” (MONEREO; CASTELLÓ, 2009, p. 21), ou melhor, que a atividade de avaliar é constitutiva do ato de ensinar, aceitaremos também que analisar a avaliação também é gerar elementos sobre o currículo que nele se desenvolve. Se considerarmos que a avaliação induz currículo, as produções acadêmicas têm espaço institucional e condições intelectuais de tematizar o que está ausente nesses programas, mas que se constituem fundamentais para o processo de apropria-

ção do conhecimento historicamente acumulado e que serve de base à produção do ou à revolução no conhecimento – tarefa das gerações cuja formação, desde que permaneça e tenha uma função social, cabe à escola desenvolver. Nesse sentido, ainda que não logre avaliar conhecimentos escolares, em que medida o PISA afeta o ensino escolar e a natureza daquilo que ele avalia? Que conhecimentos são ativados pelos sujeitos que respondem às tarefas desse exame? Se considerarmos que elaborar um currículo implica, também, selecionar e organizar conhecimentos, a que delimitação o PISA induz? Ou talvez a pergunta que gostaríamos de também responder em futuros trabalhos: que recursos e produções culturais os instrumentos como os do PISA não fazem emergir e que um estudo sobre o currículo deveria considerar?

Nossa preocupação se acentua quando observamos que o PISA está consolidado como um aporte importante tanto na elaboração de objetos de estudo quanto como referência de análises de dados obtidos mediante investigação. Ainda, quando observamos que, na produção acadêmica, o PISA pode aparecer não somente como “referente curricular”, mas também “conduzir a um redirecionamento do enfoque do ensino já que este enfoque sugere atividades de ensino-aprendizagem cuja resolução poderia envolver professores e alunos em discussões sobre a interpretação das situações, sobre as melhores estratégias de resolução, como também resultar em formas de resolução colaborativas” (ÁLVAREZ; GOMEZ, 2009, p. 94). Ou seja, quando se sugere não somente que se extraia do PISA os conteúdos de aprendizagem senão também uma forma de ensinar.<sup>7</sup>

Tais questões reforçam a proposta da Secretaria de Educação Básica de estimular o debate entre professores e pesquisadores com vistas à revisão do currículo em curso nas escolas brasileiras. Ao mesmo tempo, indicam que essa relação poderá ser mediada por trabalhos que também ajudem a elaborar proposições curriculares alicerçadas não somente na demanda criada pelos sistemas de avaliação, mas também nas construções intelectuais que, por não se fazerem presentes nesses âmbitos, não se tornam dispensáveis ou substituíveis.

---

<sup>7</sup> Deve-se mencionar que os autores assumem que “o fato de analisar competências básicas existentes em todos os currículos dos diferentes países obriga [o programa PISA] a prescindir de áreas que são tratadas de diferentes maneiras e intensidades durante o processo de escolarização dos distintos países, como a tecnologia, as ciências sociais e as áreas de expressão, fazendo com que não seja possível oferecer um panorama global de resultados sobre competências básicas” (Id., *ibid.*, p. 105).

## Referências

- ÁLVAREZ, I. M.; GÓMEZ, I. PISA: un proyecto internacional de evaluación auténtica. In: MORENEO, C. (Coord.). *PISA como excusa: repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó, 2009. p. 91-110.
- CIOLA, A. C. L. *PISA 2000 e letramento literário: um estudo comparativo entre Brasil e Alemanha*. 217p. Dissertação (Mestrado em Letras - Área de Conhecimento: Literatura e vida social) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2008. Disponível em: [http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bas/33004048019P1/2008/ciola\\_acl\\_me\\_assis.pdf](http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bas/33004048019P1/2008/ciola_acl_me_assis.pdf). Acesso em: 15 jan. 2010.
- KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006.
- MARCHETTI, G. N. *Leitura e leitor: análise do dizer teórico e do dizer prático em uma proposta avaliativa*. 146 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- MEYER, M. *Lógica, linguagem e argumentação*. Lisboa: Edições Teorema, 1992.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *PISA 2000: Relatório Nacional*. Brasília: MEC, dez. 2001.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação* [Cláudia de Oliveira Fernandes, Luiz Carlos de Freitas]. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MEC/SEB, 2007. 44 p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2010.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Programa Currículo em Movimento: apresentação*. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13450:programa-currículo-em-movimento-apresentacao&catid=195:seb-educacao-basica](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13450:programa-currículo-em-movimento-apresentacao&catid=195:seb-educacao-basica). Acesso em: 26 fev. 2010.
- MORENEO, C. (Coord.). *PISA como excusa: repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó, 2009.
- MORENEO, C., CASTELLÓ, M. La evaluación como herramienta de cambio educativo: evaluar las evaluaciones. In: MORENEO, C. (Coord.). *PISA como excusa: repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó, 2009. p. 15-32.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS – OCDE. *PISA 2006: estrutura da avaliação. Conhecimentos e habilidades em Ciências, Leitura e Matemática*. São Paulo: Moderna, 2007. Disponível em: <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/980603UE.PDF>. Acesso em: 12 jan. 2010.

PERELMAN, C.; OLBRECHST-TYTECA, L. *Tratado de la argumentación: la nueva retórica*. Madrid: Editorial Gredos, 1989.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1995.

TFOUNI, L.V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

### **Apêndice – Artigos que compõem o corpus do estudo**

ABRAHÃO, J. Financiamento e gasto público da educação básica no Brasil e comparações com alguns países da OCDE e América Latina. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 841-858, out. 2005.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

ALVES, F. Qualidade da educação fundamental: integrando desempenho e fluxo escolar. *Ensaio: avaliação em políticas públicas educacionais*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 525-542, out./dez. 2007.

ANDRÉ, M. A complexa relação entre pesquisas e políticas públicas no campo da formação de professores. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 270-276, set./dez. 2009.

ARAÚJO, G. C. de; FERNANDES, C. F. R. Qualidade do ensino e avaliações em larga escala no Brasil: os desafios do processo e do sucesso educativo na garantia do direito à educação. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Madrid, v. 2, n. 2, p. 124-140, 2009.

BAHIA, J. P. D. O jornal impresso na formação de consciência crítica. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 13, n. 21, p. 129-141, jan./jun. 2004.

BELINTANE, C. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 261-277, maio/ago. 2006.

BERTI, N. M.; ROSSO, A. J.; BURAK, D. Compreensão do erro em matemática e significado a ele atribuído pelos alunos da 5ª série. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 89, n. 223, p. 553-575, set./dez. 2008.

- BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002.
- BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.
- CASTRO, M. H. G. de. A consolidação da política de avaliação da educação básica no Brasil. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271-296, set./dez. 2009.
- CAZELLI, S.; FRANCO, C. Alfabetismo científico: novos desafios no contexto da globalização. *ENSAIO - Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 145-159, jun. 2001.
- CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Apropriação sociocognitiva da escrita: uma discussão sobre a dimensão intrassubjetiva da linguagem. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 36-43, jul./set. 2009.
- CUNHA, N. de B. et al. Produção científica da avaliação da leitura no contexto escolar. *Psico*, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 17-23, jan./mar. 2009.
- DIAS, T. L.; ENUMO, S. R.; TURINI, F. A. Avaliação do desempenho acadêmico de alunos do ensino fundamental em Vitória, Espírito Santo. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 23, n. 4, 381-390, out./dez. 2006.
- DUBOC, A. P. M. Um olhar sobre o conceito de letramento do PISA e suas possíveis implicações para o ensino de línguas. *Revista Crop*, São Paulo, v. 12, p. 241-262, dez. 2007.
- EARP, M. de L. S. A cultura da repetência em escolas cariocas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, p. 613-632, out./dez. 2009.
- FRANCO, C. et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.15, n. 55, p. 277-298, abr./jun. 2007.
- FURLANETTO, M. M.; VINCENZI, M. H. Gêneros do discurso e leitura. *UNILETRAS*, Ponta Grossa, v. 24, p. 87-106, dez. 2002.
- GONÇALVES, F. de O.; FRANÇA, M. T. A. Transmissão intergeracional de desigualdade e qualidade educacional: avaliando o sistema educacional brasileiro a partir do SAEB 2003. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 639-662, out./dez. 2008.

GONTIJO, C. H. Estratégias de ensino em matemática e em ciências que promovem a criatividade: algumas possibilidades. *Ciência & Ensino*, Campinas, v. 1, n. 2, p. 1-10, jun. 2007.

HAMBURGER, E. W. Apontamentos sobre o ensino de Ciências nas séries escolares iniciais. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 93-104, 2007.

HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 42/5, p. 1-14, abr. 2007.

HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C. V. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 2, p.100-112, jul./dez. 2009.

MACHADO, G. Q.; GABRIEL, R. Contribuições e limitações dos métodos de alfabetização de crianças. *Revista Querubim*, Niterói, n. 07, ano 04, p. 178-184, 2008.

MAIA, P. F.; JUSTI, R. Desenvolvimento de habilidades no ensino de ciências e o processo de avaliação: análise da coerência. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 14, n. 3, p. 431-450, 2008.

MISKALO, I. K. Soluções Educacionais para o Desenvolvimento Humano. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 19, n. 32, p. 37-55, jan./jun. 2009.

NASCIMENTO-SCHULZE, C. M. Um estudo sobre alfabetização científica com jovens catarinenses. *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 95-106, 2006.

NEVES, J. P. CAMPOS, L. M. L.; SIMÕES, M. G. Jogos como recurso didático para o ensino de conceitos paleontológicos básicos aos estudantes do ensino fundamental. *Terr@ Plural*, Ponta Grossa, v. 2, n. 1, p. 103-114, jan./jun. 2008.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 28, p. 5-24, jan./abr. 2005.

ORTIGÃO, M. I. R. Avaliação e políticas públicas: possibilidades e desafios para a Educação Matemática. *Bolema*, Rio Claro, n. 29, ano 21, p. 71-98, 2008.

PAIVA, J.; BERENBLUM, A. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): uma avaliação diagnóstica. *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 173-188, jan./abr. 2009.

PEREIRA, R. S.; RAMBLA, X. La reproducción de las desigualdades educativas a través del fenómeno de la "sobre-edad" en Brasil. *Educación e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 287-301, maio/ago. 2009.

- PEREIRA, V. Estratégia de predição leitora nas séries iniciais: resultados de pesquisas e aplicação no ensino. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, Maringá, v. 31, n. 2, p. 133-138, 2009.
- PEREZ, J. R.; PASSONE, E. F. A perspectiva política da educação comparada e as avaliações internacionais da qualidade da educação. *Políticas Educativas*, Campinas, v.1, n.1, p. 45-59, out. 2007.
- RAMOS, F. B.; PANOZZO, N. S. P.; ZANOLLA, T. Práticas de leitura literária em sala de aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 2, n. 46, p. 1-12, mayo. 2008.
- ROLINDO, J. M. R.; SOUZA, F. E. de. Leitura/escritura: um processo de produção de sentido. *Revista de Educação*, Valinhos, v. 11, n. 12, p. 69-83, 2008.
- SANTOS, W. L. P. dos. Letramento em química, educação planetária e inclusão social. *Química Nova*, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 611-620, 2006.
- SAWAYA, S. M. Leitura, práticas escolares e a reforma da alfabetização no Brasil. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 46, n. 46, p. 55-69, jan./abr. 2008.
- SFORNI, M. S. de; GALUCH, M. T. B. Apropriação de instrumentos simbólicos: implicações para o desenvolvimento humano. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 79-83, jan./abr. 2009.
- SILVA, V. R. e. Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para a prática de ensino em História. *História*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 69-83, 2004.
- SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 147-165, jan./jun. 2003.
- SOARES, J. F.; CANDIAN, J. F. O efeito da escola básica brasileira: as evidências do PISA e do SAEB. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 1-19, jul./dez. 2007.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.
- SOUZA, M. C. R. F. de; FONSECA, M. C. F. R. Mulheres, homens e matemática. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 511-526, set./dez. 2008.
- SOUZA, G. B. de; RODRIGUES, M. A.; MICHELLAN, N. M. K. O campo de atuação do professor com formação em Licenciatura Plena em Ciências no Paraná. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, Maringá, v. 28, n. 2, p. 209-218, 2006.
- SOUZA, R. J. de; GIROTTO, C. G. G. S. A constituição do leitor: ambientação, espaços textualizados, cantos e recantos ou a negação da leitura como prática significativa e emancipatória? *QUAESTIO*, Sorocaba, v. 10, n. 1/2, p. 95-114, maio/nov. 2008.

TEIXEIRA, R. A. Espaços, recursos escolares e habilidades de leitura de estudantes da rede pública municipal do Rio de Janeiro: estudo exploratório. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 232-245, maio/ago. 2009.

VARELA, A. V.; GUIMARÃES, I. Apreensão e construção do conhecimento científico: descompasso entre necessidades informacionais e pensamento crítico. *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 120-133, set. 2006.

VIEIRA, S. L. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 60, n. 21, p. 45-60, 2007.

ZIMMERMANN, E.; EVANGELISTA, P. C. Q. Pedagogos e o ensino de física nas séries iniciais do ensino fundamental. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 261-280, ago. 2007.

Enviado em mar./2010  
Aprovado em jun./2010

---

Adriana Dickel  
Profa. Dra. do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade de Passo  
Fundo  
E-mail: dickel@upf.br

---