

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

PABLO MATTOS SANTOS

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS EXAMES ESTANDARDIZADOS NACIONAIS: UMA
ANÁLISE DE SUA INSERÇÃO NO ENSINO MÉDIO EM CONTEXTO
AMERICANO E EUROPEU**

**VITÓRIA
2022**

PABLO MATTOS SANTOS

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS EXAMES ESTANDARDIZADOS NACIONAIS: UMA
ANÁLISE DE SUA INSERÇÃO NO ENSINO MÉDIO EM CONTEXTO
AMERICANO E EUROPEU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto
Coorientador: Wagner dos Santos

VITÓRIA
2022

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

M435e Mattos Santos, Pablo, 1995-
A Educação Física nos exames estandardizados nacionais : uma análise de sua inserção no ensino médio em contexto americano e europeu / Pablo Mattos Santos. - 2022.
121 f. : il.

Orientador: Amarílio Ferreira Neto.
Coorientador: Wagner dos Santos.
Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Avaliação. 2. Exames. 3. Ensino médio. I. Ferreira Neto, Amarílio. II. dos Santos, Wagner. III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. IV. Título.

CDU: 796

PABLO MATTOS SANTOS

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS EXAMES ESTANDARDIZADOS NACIONAIS: UMA
ANÁLISE DE SUA INSERÇÃO NO ENSINO MÉDIO EM CONTEXTO
AMERICANO E EUROPEU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Amarílio Ferreira Neto
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof. Dr. Wagner dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo
Coorientador

Prof. Dr. Marciel Barcelos Lano
Universidade Federal de Tocantins
Membro externo

Prof. Dr. Ronildo Stieg
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro externo

Dedico esta dissertação a Deus, pois sem ele eu não teria capacidade para desenvolver este trabalho, assim como aos meus pais, colegas de laboratório (Proteoria) e, principalmente, ao meu orientador, professor Dr. Amarílio Ferreira Neto, pela oportunidade, pois é graças ao seu esforço que hoje posso concluir o meu trabalho.

AGRADECIMENTOS

Nesses anos de mestrado, de muito estudo, esforço e empenho, gostaria de agradecer a algumas pessoas que me acompanharam e foram fundamentais para a realização deste trabalho. Primeiramente, agradeço aos meus pais, Nathanael dos Santos e Elieth Pereira de Mattos Santos; ao meu irmão Breno Mattos Santos e à minha cunhada Larissa Braga Pratti pela compreensão, ao serem privados, em muitos momentos, da minha companhia e atenção. Sou grato pelo apoio e estímulo nos momentos mais difíceis.

Expresso também a minha gratidão aos professores do Proreitoria, Amarílio Ferreira Neto e Wagner dos Santos, por ter aceitado me acompanhar neste projeto. O empenho deles foi essencial para a minha motivação à medida que as dificuldades iam surgindo ao longo do percurso.

Agradeço a todos os profissionais do Centro de Educação Física e Desportos do curso de Educação Física e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo por todo o apoio que me deram e pela oportunidade de vivenciar essa experiência ao longo da realização do meu trabalho.

Aos colegas e amigos do Proreitoria orientandos do professor Amarílio Ferreira Neto que estiveram ao meu lado e me ajudaram durante o processo formativo. De forma especial, agradeço a Gabriel dos S. Pinheiro, Jean C. Freitas Gama e Sayonara C. de Paula. Aos orientandos do professor Wagner dos Santos que também me ajudaram nos períodos dos processos das fontes deixo o meu agradecimento a Ronildo S., Denilson J. Marques Soares, Talita E. Andrade Soares, Dilson A. Mutote, Matheus L. Frossard. Vocês me possibilitaram momentos de trocas de experiências e de crescimento na pesquisa.

Por tudo isso, agradeço também a Deus, por estar ao meu lado nos melhores e piores momentos. Obrigado por me dar a fé e a força necessária para eu lutar e enfrentar os obstáculos sem desistir.

O sonho é que leva a gente para frente. Se a gente for seguir a razão, fica aquietado, acomodado.

(Adriano Suassuna)

RESUMO

O objetivo desta dissertação foi mapear e analisar os exames standardizados em nível nacional e aqueles que contemplam a Educação Física como um conteúdo avaliado no âmbito dos países da América e da Europa, realizados pelos alunos do ensino médio. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e exploratória, que se fundamenta na análise crítico-documental. O primeiro capítulo corresponde à parte introdutória da dissertação e se volta para a relação do objeto de estudo e a articulação com o percurso do pesquisador no grupo Proteoria. No segundo capítulo, encontramos um total de 88 países na América (35) e a Europa (53), de maneira que 38 elaboram exames standardizados em nível nacional. Desses 38 países, existem as avaliações que apresentam a mesma política educacional e avaliativa aplicados em mais de um país, culminando em 22 exames standardizados distribuídos da seguinte maneira: 11 no continente americano e 11 no continente europeu. No terceiro capítulo, os documentos, os *web* sites dos agentes e ministério da Educação indicavam que as áreas do conhecimento e as disciplinas avaliadas se apresentam de forma interdisciplinar e encontram-se da seguinte forma: a Matemática está presente no EGREMS, Enem, PAA, PSU, EXANI II e *Abiturprüfung*; as Ciências Sociais nos EGREMS e PSU; as Ciências nos EGREMS e no PSU; e a Leitura nos PAA e EXANI II. As disciplinas recorrentes estão assim estabelecidas: Língua Vernácula e Matemática (Enem, PSU, *Abiturprüfung* e PAA); Biologia, História e Química (Enem, PSU e o *Abiturprüfung*); Línguas estrangeiras (Enem, PSU e PAA); Física e Sociologia (Enem e PSU); Literatura e Educação Física (Enem e *Abiturprüfung*). No quarto capítulo, os conteúdos avaliados foram identificadas por meio de documentos específicos da Educação Física que apresentam políticas de avaliação própria nos exames (CSEC, Enem, BAC, ESC, VWO e GCSE), apresenta-se tanto na forma obrigatória (CSEC, Enem, BAC, ESC, VWO e GCSE) como na optativa (*Abiturprüfung*, POB e HAVO) nos exames standardizados. Foram identificadas duas formas de pensar a Educação Física: em uma perspectiva referente à saúde (CSEC, GCSE, ESC, *Abiturprüfung*, POB, HAVO e/ou VWO); e a Educação Física com a ideia de interdisciplinaridade, seja na área social (BAC), seja de linguagens (Enem). Constatou-se com o estudo a necessidade de se aprofundar os estudos sobre a temática relacionada com os exames standardizados a partir de trabalhos comparados.

Palavras-chave: Exames standardizados; Educação Física; Ensino Médio.

ABSTRACT

The objective of this dissertation was to map and analyze standardized tests at the national level and those that contemplate Physical Education as an evaluated content within the scope of American and European countries, carried out by high school students. This is a qualitative and exploratory research, which is based on critical-document analysis. The first chapter corresponds to the introductory part of the dissertation and turns to the relationship of the object of study and the articulation with the researcher's path in the Proteoria group. In the second chapter, we find a total of 88 countries, in America (35) and Europe (53), so that 38 elaborate standardized tests at national level. Of these 38 countries, there are assessments that have the same educational and assessment policy applied in more than one country, culminating in 22 standardized exams distributed as follows: 11 in the American continent and 11 in the European continent. In the third chapter, the documents, the websites of the agents and the Ministry of Education indicated that the areas of knowledge and the subjects evaluated are presented in an interdisciplinary way and are found as follows: Mathematics is present in EGREMS, Enem, PAA, PSU, EXANI II and AbiturPrüfung; Social Sciences in EGREMS and PSU; Science in EGREMS and PSU; and Reading in the PAA and EXANI II. The recurrent subjects are established as follows: Vernacular Language and Mathematics (Enem, PSU, AbiturPrüfung and PAA); Biology, History and Chemistry (Enem, PSU and AbiturPrüfung); Foreign languages (Enem, PSU and PAA); Physics and Sociology (Enem and PSU); Literature and Physical Education (Enem and AbiturPrüfung). In the fourth chapter, the evaluated contents were identified through specific documents of Physical Education that present their own evaluation policies in the exams (CSEC, Enem, BAC, ESC, VWO and GCSE), it is presented both in the mandatory form (CSEC, Enem, BAC, ESC, VWO and GCSE) and elective (AbiturPrüfung, POB and HAVO) in standardized exams. Two ways of thinking about Physical Education were identified: from a health-related perspective (CSEC, GCSE, ESC, AbiturPrüfung, POB, HAVO and/or VWO); and Physical Education with the idea of interdisciplinarity, whether in the social area (BAC) or languages (Enem). The study verified the need to deepen studies on the theme related to standardized exams based on comparative works.

Keywords: Standardized exams; PE; High School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 —	Países mapeados dos continentes da América e da Europa.....	21
Figura 2 —	Localização dos continentes.....	30
Figura 3 —	Ano de implementação dos exames estandardizados nos países da América.....	37
Figura 4 —	Ano de implementação dos exames estandardizados nos países da Europa.....	40
Figura 5 —	Localização dos países que possuem exame estandardizado em nível nacional.....	48
Figura 6 —	Países que apresentam exames estandardizados em nível nacional.....	51
Figura 7 —	Capa das fontes documentais.....	68
Figura 8 —	Países mapeados e que apresentam a Educação Física nos exames estandardizados em nível nacional.....	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 —	Referência dos dados para uma análise comparativa.....	20
Quadro 2 —	Países da América e línguas oficiais.....	22
Quadro 3 —	Países da Europa e línguas oficiais.....	23
Quadro 4 —	Orientação para análise comparativa.....	26
Quadro 5 —	Países da América que realizam exames estandardizados em nível nacional e as suas siglas.....	31
Quadro 6 —	Países da Europa que realizam exames estandardizados em nível nacional e as suas siglas.....	32
Quadro 7 —	Distribuição dos países da América que apresentam exames estandardizados.....	38
Quadro 8 —	Distribuição dos exames estandardizados nos países da Europa.....	39
Quadro 9 —	Organização da etapa final e do ensino integrado nos países da América e da Europa.....	45
Quadro 10 —	Agente responsável na elaboração dos exames estandardizados e a sua natureza jurídica nos países da América.....	53
Quadro 11 —	Agente responsável na elaboração dos exames estandardizados e a sua natureza jurídica nos países da Europa.....	56
Quadro 12 —	Referência dos dados para uma análise comparativa.....	65
Quadro 13 —	Terminologias dos documentos que norteiam os exames estandardizados.....	69
Quadro 14 —	Guia de estudo do sistema educacional da América e Europa.....	69
Quadro 15 —	Língua materna cobrada nos exames estandardizados.....	70
Quadro 16 —	Áreas do conhecimento e disciplinas avaliadas pelos exames estandardizados.....	72
Quadro 17 —	As aproximações das áreas do conhecimento.....	74
Quadro 18 —	As aproximações das disciplinas avaliadas.....	77
Quadro 19 —	Modelo de exames estandardizados de carácter teórico, prático e oral.....	79
Quadro 20 —	Referência dos dados para uma análise comparativa.....	86
Quadro 21 —	Distribuição dos países que apresentam exames estandardizados	

	com a presença da Educação Física.....	87
Quadro 22 —	A presença da Educação Física nos exames standardizados em diferentes países.....	93
Quadro 23 —	Áreas de conhecimento e os conteúdos da Educação Física avaliados nos exames standardizados da América e Europa.....	96

LISTA DE SIGLAS

AQA —	Assessment and Qualifications Alliance
Aristas —	Evaluación Nacional de Logros Educativos
BAC —	Baccalauréat general
BID —	Banco Interramericano de Desenvolvimento
Bird —	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BGCSE —	Bahamas General Certificate of Secondary Education
BM —	Banco Mundial
BMBWF —	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
Caricom —	Comunidade do Caribe
CCEA —	Council for the Curriculum Examinations and Assessment
CEFD —	Centro de Educação Física e Desportos
Ceneval —	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior
CSEC —	Caribbean Secondary Education Certificate
CXC —	Caribbean Examinations Council
EAU —	Evaluación de Acceso a la Universidad
Ebau —	Evaluación de Bachillerato para Acceso a la Universidad
EGREMS —	Examen General para el Egreso de la Educación Media Superior
Enem —	Exame Nacional do Ensino Médio
ENES —	Examen Nacional para la Educacion Superior
ESC —	Enseignement Secondaire Classique
ESG —	Enseignement Secondaire Général
EXANI II —	Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior
GCE —	General Certificate of Education
GCSE —	General Certificate of Secondary Education
HAVO —	Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs
IAVE —	Instituto de Avaliação Educative
ICFES —	Instituto Colombiano para la Evaluación
INEE —	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
Inep —	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
KMK —	Sekretariat der Ständigen Bildungsministerkonferenz der Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland - Konferenz der

	Bildungsminister
ONU —	Organização das Nações Unidas
PAA —	Prueba de Aptitud Académica
PAU —	Prueba de Acceso a La Universidad
POB —	Prova Oficial de Batxillerat
PPGEF —	Programa de Pós-Graduação em Educação Física
Proteoria —	Instituto de Pesquisa em Educação e em Educação Física
PSU —	Prueba de Selección Universitaria
Sinec —	Sistema Nacional de la Evaluación de la Calidad
SNEPE —	Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo
UE —	União Europeia
Ufes —	Universidade Federal do Espírito Santo
UK —	Reino Unido
VWO —	Voortgezet Wetenschappelijk Onderwijs
WJEC —	Welsh Joint Education Committee

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	15
INTRODUÇÃO GERAL	15
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	15
1.2 QUESTÕES E OBJETIVOS	18
1.2 TEORIA E MÉTODO	19
1.4 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO	21
CAPÍTULO II.....	25
EXAMES ESTANDARDIZADOS EM NÍVEL NACIONAL: UM MAPA DOS PAÍSES DA AMÉRICA E DA EUROPA	25
2.1 INTRODUÇÃO.....	25
2.2 QUADRO TEÓRICO.....	26
2.3 METODOLOGIA.....	29
2.3.1 Organização das análises dos dados: aspectos metodológicos.....	34
2.4 RESULTADO	35
2.4.1 Configuração do sistema educacional da América e da Europa	45
2.4.3 Períodos de implementação dos exames estandardizados	48
2.4.4 A presença dos exames estandardizados em nível nacional nos países da América e da Europa.....	Erro! Indicador não definido.
2.4.5 Agentes responsáveis pela elaboração dos exames estandardizados, sua natureza jurídica e seus efeitos.....	52
2.5 DISCUSSÃO	58
CAPÍTULO III	64
EXAMES ESTANDARDIZADOS EM NÍVEL NACIONAL: ÁREAS DO CONHECIMENTO E DISCIPLINAS AVALIADAS.....	64
3.1 INTRODUÇÃO.....	64
3.2 QUADRO TEÓRICO.....	65

3.3 METODOLOGIA.....	66
3.3.1 Organização das análises dos dados: aspectos metodológicos.....	67
3.4 RESULTADO	71
3.4.3 As aproximações das áreas do conhecimento e das disciplinas avaliadas pelos exames estandardizados dos países da América e da Europa	73
3.4.2 Organização dos itens nos exames estandardizados.....	79
3.5 DISCUSSÃO	82
CAPÍTULO IV.....	84
A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS EXAMES ESTANDARDIZADOS EM NÍVEL NACIONAL DAS AMÉRICAS E EUROPA.....	84
4.1 INTRODUÇÃO.....	84
4.2 QUADRO TEÓRICO.....	85
4.3 METODOLOGIA.....	87
4.3.1 Organização das análises dos dados: aspectos metodológicos.....	88
4.4 RESULTADO	88
4.4.1 Períodos de implementação dos exames estandardizados e ano de inserção da Educação Física	89
4.4.2 Abrangência da Educação Física nos exames estandardizados em nível nacional nos países da América e da Europa.....	91
4.4.3 Áreas do conhecimento e conteúdos avaliados da Educação Física presente nos exames estandardizados dos países da América e da Europa	93
4.5 DISCUSSÃO	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS	105

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO GERAL

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

A proposta desta dissertação surgiu a partir de um trabalho desenvolvido no ano de 2016 durante o curso de graduação em Educação Física. Naquele período, ingressei no Instituto de Pesquisa em Educação e em Educação Física (Proteoria), instalado no Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/Ufes), participando como bolsista de Iniciação Científica sob a orientação do professor Dr. Wagner dos Santos.

A pesquisa, naquele momento, estava direcionada à análise da produção acadêmica sobre avaliação, publicada nos periódicos da Educação entre o período de 2000 e 2016. Embora eu tivesse a preocupação de analisar os estudos sobre a avaliação do ensino e da aprendizagem na formação inicial de professores no campo geral da Educação, também houve um cuidado de observar como seu ensino ou aprendizagem estavam organizados no âmbito da Educação Física.¹

Diferentes estudiosos brasileiros da área vêm desenvolvendo pesquisas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF/Ufes), de maneira específica, no Proteoria, que já foram produzidos estudos a partir do projeto guarda-chuva denominado de “Práticas avaliativas na/da educação física na educação básica” tais como: iniciação científica (3); dissertações (2); e teses (3), que desses trabalhos derivaram publicações de 11 artigos, conforme a Tabela 1.

¹O estudo esteve vinculado ao conjunto de pesquisas desenvolvidas a partir do projeto guarda-chuva Avaliação do Ensino-Aprendizagem na Formação Inicial de Professores de Educação Física: entre prescrições e práticas, aprovadas pelo Edital em Pesquisa – PQ2015. É concedida aos pesquisadores uma Bolsa de Produtividade em Pesquisa no intuito de distinguir seu trabalho e valorizar sua produção científica.

Tabela 1 – Produções científicas

Autores	Temática	Iniciação científica	Dissertações	Teses	Artigos
FERREIRA, 2017	Práticas avaliativas na educação infantil	x	-	-	-
BARCELOS, 2019		-	-	x	2
MAXIMIANO, 2012		-	x	-	1
MACEDO, 2012	Práticas avaliativas no ensino fundamental	x	-	-	1
MATHIAS, 2013, 2014, 2015		x	-	-	3
VIEIRA, 2018		-	-	x	1
ZEFERINO, 2020	Na proposição da avaliação dentro dos livros didáticos da Educação Física	-	x	-	-
MARQUES, 2020	Nas políticas de avaliação focalizando o Enem	-	-	x	3

Fonte: O autor.

De maneira específica, estamos abordando neste estudo, a terminologia *exames estandardizados*,² no intuito de padronizar diferentes conceitos existentes no campo científico envolvendo as avaliações externas, porque entendemos que é suficiente para abarcar todas essas nomenclaturas. Conceitualmente, os exames estandardizados segundo Marques (2020, p. 42),

[...] são avaliações somativas, que têm como objetivo levantar dados sobre o sistema educacional dos Estados para a elaboração de políticas educacionais, para que possam tentar determinar até onde os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados, visando racionalizar e padronizar a qualidade do sistema educativo.

A partir dessa perspectiva, alguns pesquisadores vêm estudando sobre essa temática nas diferentes perspectivas, analisando: a inserção da Geometria Plana no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) pelo Inep/MEC (SOARES T.; SOARES D.; SANTOS, 2022); as experiências iniciais de avaliação estandardizada que decorreram no Brasil (SOARES T.; SOARES D.; SANTOS, 2022).

Sendo assim, buscamos ampliar o olhar, na medida em que encontramos necessidade de contribuir com novos estudos, para entender os tipos de exames estandardizados e suas implicações para o campo da Educação Física (MARQUES; STIEG; SANTOS 2020), na

²Segundo Marques, Stieg e Santos (2020), os exames estandardizados apresentam diferentes classificações aos tipos de avaliação em nível nacional, tais como: testes educacionais padronizados (THORNDIKE, 1921), testes de avaliação comportamental (TYLER, 1949), avaliação de programas (WORTHEN; SANDER; FITZPATRICK, 2004) nos Estados Unidos; avaliação de sistemas educacionais (GIPPS, 1998) na Inglaterra e País de Gales; avaliação sistêmica (LAVASSEUR, 2005) na França; avaliações do sistema em Portugal (FERNANDES, 2007; FERREIRA, 2015), no Chile (ARANCIBIA, 1997) e também no Brasil (SILVA, 2010; SUDBRACK; COCCO, 2014).

intenção de continuar a tradição do grupo Proteoria com as pesquisas, indo além do cenário brasileiro, identificando como, nos países da América e da Europa³ os exames estandardizados aplicados em nível nacional para os alunos do ensino médio;⁴ têm se apresentado.⁵

Além disso, buscamos olhar para outros países, em lugares onde o sistema de ensino e a Legislação Educacional local se apresentam como essenciais para apoiar as decisões governamentais por meio da criação de exames e políticas educacionais.

De maneira geral, considerando as contribuições científicas (documentos e artigos) que se originaram de estudos relacionados com exames estandardizados, encontramos autores que se dedicam a entender a temática no âmbito dos países da América, da Europa, da Ásia e/ou da África, estabelecendo análises comparativas, dando visibilidade: a) ao levantamento internacional sobre a situação das avaliações educacionais em 23 países do mundo (VOZES DA EDUCAÇÃO, 2021); b) ao entendimento de como cada país possui um sistema educacional específico, cujo modelo impacta diretamente as possibilidades de acesso ao ensino superior (VOZES DA EDUCAÇÃO, 2021).

Especialmente nos países da América e da Europa, encontramos: a) as representações da educação básica no Brasil e na Alemanha (MARKUNAS, 2019); e b) o processo do ensino secundário em Portugal e do ensino médio no Brasil (GUIMARÃES; MORGADO, 2016).

Por outro lado, existem autores que vêm produzindo estudos de natureza comparada relacionadas com os diferentes países do mesmo continente, analisando: a) a lógica dedutiva das principais características dos exames estandardizados na Suécia, Países Baixos e Dinamarca (ROMERO-LEÓN, 2016); e b) as recentes reformas do ensino médio/secundário no Brasil e na Argentina (NASCIMENTO *et al.*, 2020).

Dos diferentes sistemas de avaliação, cada país apresenta uma política que, por sua vez, direciona as suas intenções, segundo Álvarez-López e Matarranz (2020), para fornecer qualidade educacional, formação do aluno e/ou desempenho e modelos padronizados para a

³Ressaltamos que, durante as buscas, levamos em consideração os países transcontinentais, por estarem localizados em dois continentes, como a Rússia e a Turquia, que se encontram entre a Europa e a Ásia.

⁴Estamos padronizando o termo ensino médio como forma de abranger diferentes terminologias presentes nos sistemas educacionais dos países da América e da Europa, pois acreditamos ser suficiente para atender à sua abrangência. No Capítulo II, especificamente no Quadro 5, abordaremos esses sistemas educacionais e as suas classificações.

⁵A justificativa em analisar os exames estandardizados nos países da América e da Europa está direcionada na tentativa de entender as influências políticas educacionais e avaliativas nesses dois continentes, considerando como um fator principal o processo de colonização.

educação, como podemos perceber entre países como a Alemanha (*AbiturPrüfung*⁶), a Espanha (*Selectividad*⁷) e a Itália (Maturità⁸)

1.2 QUESTÕES E OBJETIVOS

Assumimos, como questões norteadoras para investigar: quais países da América (35) e da Europa (53) possuem um exame estandardizado aplicado em nível nacional correspondente ao ensino médio? Qual o ano de sua implementação? Qual a característica desses exames? Quem são os agentes aplicadores e/ou parceiros que promovem/financiam essas avaliações? Qual a natureza e os efeitos dessas avaliações? Quais as suas finalidades? Quais disciplinas são avaliadas? Quais dos exames estandardizados contemplam a Educação Física? Desde quando ela compõe esses exames? Quais áreas do conhecimento e conteúdo são avaliadas?

Como objetivo geral, buscamos mapear e analisar os exames estandardizados em nível nacional no âmbito dos países da América e da Europa, aplicados aos alunos do ensino médio e que contemplam a Educação Física. De modo específico objetivamos:

- a) Oferecer um panorama dos 88 países da América (35) e Europa (53) na intencionalidade de indicar os exames estandardizados aplicados em nível nacional, principalmente dando visibilidade ao período de implementação, agente responsável, a sua natureza e seus efeitos.
- b) Delimitar as áreas do conhecimento e as disciplinas avaliadas nos países que apresentam exames estandardizados em nível nacional (da América e da Europa), levando em consideração as aprendizagens, conhecimentos e as habilidades realizadas pela avaliação. A partir disso, entender, o que se deve ensinar aos alunos para que atinjam aos objetivos estabelecidos pelas políticas educacionais.
- c) Identificar e analisar os exames estandardizados que contemplam a Educação Física. Nele buscamos compreender, o período de implementação e de continuidade, as áreas do conhecimento e os conteúdos avaliados, respeitando as particularidades dos países.

⁶ Exame de Abitur.

⁷ Seletividade.

⁸ Maturidade.

1.3 TEORIA E MÉTODO

Esta dissertação se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa, e exploratória (CRESWELL; PLANO CLARK, 2013), que se fundamenta na análise crítico-documental (BLOCH, 2001), em que as fontes serão analisadas levando em consideração um repositório de traços, de pegadas deixadas pelo caminho, que sinalizam *pistas* e *sinais* (GINZBURG, 1989). Para o autor, essa ideia permite-nos informar sobre acontecimentos que, não existem mais e que são identificados a partir dos *rastros* e os *vestígios* que de certa maneira, são esquecidos pelo tempo e, quando investigados “[...] dão ao observador a imagem gráfica do tecido social em que o indivíduo está inserido” (GINZBURG, 1989, p. 175).

Entendemos que as fontes não são neutras e que, por trás da elaboração desses documentos, existem diferentes fatores que podem influenciar essa organização, por exemplo, as influências dos agentes responsáveis na elaboração dos exames standardizados que, por meio deles, desenvolvem instrumentos avaliativos em prol da qualidade educacional. Dessa forma, analisar esses agentes é essencial para entender as intencionalidades por trás da elaboração das políticas avaliativas nos países da América e da Europa.

Portanto, é preciso compreender que esses aspectos relacionados com os exames standardizados devem ser analisados por um “fio condutor” guiando o investigador no labirinto documental, distinguindo um indivíduo de outro em todas as sociedades conhecidas, no caso deste estudo, as características que são específicas do contexto em que determinado exame é aplicado.

Além disso, fundamentamo-nos no método comparativo (BLOCH, 1998) no intuito de analisar os exames standardizados nos países da América e da Europa, atendendo aos critérios estabelecidos por Álvarez-López e Matarranz (2020), conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Referência dos dados para uma análise comparativa

Dimensões	Parâmetros	Indicadores
Unidade de avaliação	Sentido institucional	Agente responsável Ano de implementação Natureza Funções Efeitos Área do conhecimento Disciplinas avaliadas Conteúdo avaliado
Programas de avaliação	Sentido da avaliação	Finalidades e objetivos da avaliação
	Dimensões da avaliação	Estudantes
	Avaliação dos estudantes	Tipo de avaliação Nível educacional Objetivos da avaliação Uso dos resultados

Fonte: Adaptado de Álvarez-López e Matarranz (2020, p. 87).

Em face ao exposto, trabalhamos com essas dimensões, parâmetros e um conjunto de indicadores para que, a partir disso, possamos delimitar as leituras e as análises das fontes a partir do método comparativo (BLOCH, 1998), por meio das semelhanças e diferenças entre os documentos analisados.

Nesse sentido, buscamos entender os modos como cada política tem produzido sentido aos exames estandardizados em relação às necessidades e realidades locais, sobretudo na compreensão do papel ocupado pela Educação Física dentro desse processo.

Por esse ponto de vista nos atentamos também em entender que os documentos trazem consigo uma *apropriação* (CERTEAU, 1994) do lugar por onde foram elaboradas e as influências que são exercidas. Dessa forma, os sistemas educacionais são orientados pelas políticas de ordem dominante, mediante os usos que fazem desses locais.

A elaboração dos documentos oficiais geralmente atende aos seus próprios interesses, no que diz respeito ao modo como as áreas do conhecimento, as disciplinas e os conteúdos avaliado são *apropriados* por eles. Dessa maneira, essas questões não podem se limitar aos interesses traçados pelas políticas educacionais, devem-se levar em consideração as reflexões e intencionalidades produzidas por trás das fontes (CERTEAU, 1994).

Assim, os fatos observados em sociedades diferentes e vizinhas permitem-nos discernir as influências exercidas por esses grupos uns sobre os outros (BLOCH, 1998). Para o autor, o trabalho do pesquisador requer uma análise mais cuidadosa para obter um conhecimento por meio dos vestígios, de maneira que os documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem questões anunciando as intencionalidades dos sujeitos que os produziram e as possíveis lacunas que geram sinais de futuras investigações (BLOCH, 2001).

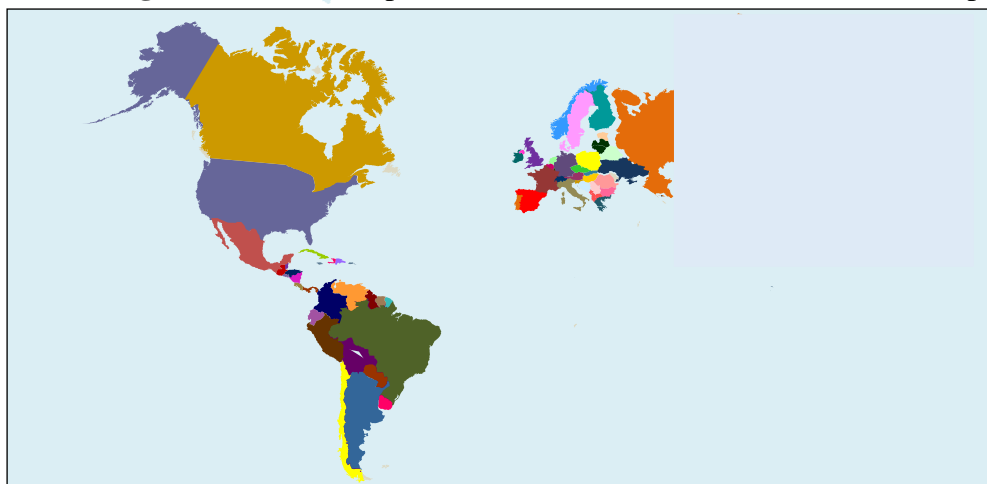
1.4 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Os capítulos estão estruturados na forma de artigo e se articulam em torno do objetivo geral, cada um, por sua vez, está estruturado em: introdução, quadro teórico, metodologia, resultados e discussões. Essa lógica se pauta no formato dos artigos apresentados em periódicos internacionais.

O Capítulo I corresponde à parte introdutória da dissertação, com base na relação do objeto de estudo e na articulação com o percurso do pesquisador no grupo Proteoria e na divisão da temática em relação à produção do trabalho. Assim, indicamos também os percursos metodológicos adotados para estruturar a dissertação.

Na realização do Capítulo II, dedicamo-nos à procura de *pistas* e *sinais* (GINZBURG, 1989), do objeto de estudo por meio de *links* e *websites* oficiais dos Ministérios da Educação de cada país da América e da Europa. Buscamos, ainda, identificar como vêm se constituindo os exames standardizados em nível nacional para os alunos do ensino médio nos 35 países da América e 53 da Europa (conforme a Figura 1), assim como o ano de implementação, o agente responsável e a natureza jurídica desses exames.

Figura 1 – Países mapeados dos continentes da América e da Europa



Fonte: O autor.

Utilizamos, nesses meios de busca, a língua oficial dos países da América e da Europa, considerando o idioma oficial de cada nacionalidade indicado no Quadro 2 e 3. Além disso, levamos em consideração as políticas administrativas na compreensão das divisões internas dos países. Procuramos também os sistemas de avaliação, assumindo como descritores: a) “Sistema de avaliação em nível nacional para os alunos do ensino médio”; b) “Avaliação

nacional para a educação básica”; c) “Testes padronizados educacional para o ensino médio”; e d) “Exame nacional para os alunos do nível secundário”.

Quadro 2 – Países da América e línguas oficiais

Continente	Países	Língua oficial
América do Norte	México	Espanhol
	Canadá	Francês e inglês
	Estados Unidos	Inglês
América Central	Costa Rica	Espanhol
	República de Cuba	
	Guatemala	
	Honduras	
	Nicarágua	
	Panamá	
	República Dominicana	
	El Salvador	
	Antígua e Barbuda	Inglês
	Dominica	
	Granada	
	Jamaica	
	Santa Lúcia	Espanhol
	São Cristóvão e Névis	
	Bahamas	
	Barbados	
	São Vicente e Granadinas	
	Trinidad e Tobago	
Belize	Francês	
Haiti		
América do Sul	Argentina	Espanhol
	Venezuela	
	Uruguai	
	Chile	
	Colômbia	
	Equador	
	Bolívia	
	Peru	
	Paraguai	
	Guiana	
	Suriname	Neerlandês
	Brasil	Português

Fonte: O autor.

Quadro 3 – Países da Europa e línguas oficiais

Continente	Países	Língua oficial
Europa	Albânia	Albanês
	Kosovo	
	Armênia	Armênio
	Alemanha	Alemão
	Áustria	
	Liechtenstein	
	Azerbaijão	Azeri
	Bielorrússia	Bielorrusso
	Bósnia e Herzegovina	Bósnia
	Bulgária	Búlgara
	Andorra	Catalã
	Cazaquistão	Cazaque
	Croácia	Croata
	Espanha	Espanhol
	Dinamarca	Dinamarquês
	Eslovênia	Eslovena
	Estônia	Estoniana
	Eslováquia	Eslovaca
	Finlândia	Finlandês
	Suíça	Francês
	França	
	Mônaco	
	Grécia	Grego
	Escócia	Escocês
	País de Gales	Galesa
	Hungria	Húngara
	Inglaterra	Inglês
	Irlanda do Norte	Irlandês
	Islândia	
	San Marino	Italiano
	Itália	
	Vaticano	
	Letônia	Letã
	Lituânia	Lituana
	Luxemburgo	Luxemburguês
	Malta	Maltês
	Montenegro	Montenegrina
	Macedônia do Norte	Macedônia
	Bélgica	Neerlandês
	Países Baixos	
	Noruega	Norueguês
Polônia	Polaca	
Portugal	Português	
Romênia	Romena	
Moldávia		
Rússia	Russo	
Sérvia	Sérvio	
Suécia	Sueco	
Chipre	Turca	
Tchéquia	Tcheca	
República Tcheca		
Turquia	Turca	
Ucrânia	Ucraniana	

Fonte: O autor.

No Capítulo III, direcionamos o olhar para as áreas de conhecimento e as disciplinas avaliadas nesses exames, no intuito de entender o que se deve obrigatoriamente ensinar aos alunos para que atinjam os objetivos estabelecidos pelas avaliações. Desse modo, as fontes são constituídas pelos documentos que apresentam princípios e métodos necessários na constituição de um debate em prol de um ensino e aprendizagem de qualidade.

No Capítulo IV, analisamos a presença da Educação Física nesses exames, fundamentando a análise no período em que foi implementado, o ano de continuidade e, em específico, os conteúdos avaliados. Nesse contexto, compreender a intencionalidade das políticas vigentes na instituição da Educação Física no exame standardizado se torna importante na constituição do debate acadêmico, sobretudo na ampliação dessa temática no âmbito dos países da América e da Europa.

Dessa forma, entender esse processo, por meio da análise crítico-documental (BLOCH, 2001), método comparativo (BLOCH, 1998) e as *apropriações* (CERTEAU, 1994) faz parte do diálogo com as discussões sobre os exames standardizados, que serve como embasamento teórico, garante a qualidade do trabalho e nos ajuda a chegar às possíveis respostas das questões norteadoras levantadas, assim como nos permite compreender os *rastros* (GINZBURG, 1989) que os fundamentam.

CAPÍTULO II

EXAMES ESTANDARDIZADOS EM NÍVEL NACIONAL: UM MAPA DOS PAÍSES DA AMÉRICA E DA EUROPA

2.1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, os exames estandardizados ganharam destaque em diferentes países por meio da oportunidade de admissão ao ensino superior e/ou da possibilidade de medir a qualidade educacional (FERRER, 2006), de modo que, nos países da América Latina e da Europa essa configuração está se tornando cada vez mais importante nos sistemas educativos (FERRER, 2006; EURYDICE, 2010; ROMERO-LEÓN, 2016; ÁLVAREZ-LÓPEZ; MATARRANZ, 2020).⁹

A constituição desses exames nos países da América e da Europa foi se efetivando, com o passar dos anos, a partir das reformas educativas, na busca de um conjunto de medidas que se articulam e que acabam dando significados e importância às necessidades de se consolidar no sistema educacional. Dentre essas medidas, destacam-se: a) centralizar os sistemas de avaliação na constituição de instrumentos que possam alimentar as políticas educacionais e avaliativas; b) fortalecer o discurso da autonomia da instituição em uma perspectiva de melhoria dos resultados; e d) valorizar os resultados em busca de maior efetividade do serviço ofertado (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015; BONAMINO, 2013; LEVIN, 2001; OLIVEIRA, 1999, 2000).

Essas são evidências que indicam como vão sendo direcionadas as políticas educacionais desses países, sobretudo os exames estandardizados aplicados em nível nacional. Entretanto, com a necessidade de ampliar esse cenário de análise e discussão, procurando entender como esses exames estandardizados se apresentam em outros países, a partir de um estudo comparado, objetivamos identificar o ano de implementação, os agentes responsáveis por sua elaboração e aplicação, suas naturezas jurídicas e seus efeitos.

Dessa forma, as principais inquietações que motivaram este estudo consistem em entender: será que existem exames estandardizados em nível nacional em todos os países da América e da Europa? Quais são os tipos de exames estandardizados? Qual o ano de

⁹A rede *Eurydice* fornece aos responsáveis pelos sistemas políticos de educação na Europa análises e informações em nível europeu que os ajudam na tomada de decisões. Além disso, explica como os sistemas educacionais são organizados e como funcionam.

implementação deles? Quais são os agentes organizadores e/ou parceiros responsáveis por promover/financiar esses exames? E qual a natureza jurídica deles?

Partindo desses questionamentos, o estudo contribuirá para a discussão do tema que vem sendo pouco explorado, conforme resultados obtidos a partir das buscas nas bases de dados *Web of Science*, *Scopus* e *Scielo*. Entendemos que as questões centrais que estruturam todo esse processo devem ser questionadas e compreendidas em direção a uma perspectiva de política educacional e avaliativa que os fundamenta, levando em consideração as *pistas* e os *indícios* (GIZBURG, 1989) presentes nos documentos, nos *web* sites dos agentes responsáveis por elaborarem exames estandardizados e os Ministérios da Educação respeitando as particularidades dos sistemas educativos de cada país.

2.2 QUADRO TEÓRICO

As produções envolvendo a temática no campo científico foram analisadas e direcionadas para se entender algumas particularidades dos exames estandardizados, no que tange ao ano de implementação, ao agente responsável, à natureza jurídica e seus efeitos, levando em consideração um repositório de sinais deixado pelo caminho (fontes), possibilitando encontrar *pistas* na tentativa de compreender o objeto de estudo, por meio de um “fio condutor” (GINZBURG, 1989).

Fundamentamo-nos, no método comparativo (BLOCH, 1998), no intuito de fazer uma análise conforme especificado no Quadro 4:

Quadro 4 – Orientação para análise comparativa

Dimensões	Parâmetros	Indicadores
Unidade de avaliação	Sentido institucional	Ano de implementação Agente responsável Natureza Efeito
Programas de avaliação	Sentido da avaliação	Finalidades e objetivos da avaliação
	Dimensões da avaliação	Estudantes
	Avaliação dos estudantes	Tipo de avaliação Níveis educacionais Objetivos da avaliação Uso dos resultados Uso dos resultados

Fonte: Adaptação de Álvarez-López e Matarranz (2020, p. 87).

A proposta deste trabalho não está apenas voltada para uma perspectiva que considera os exames estandardizados como o centro das discussões, mas também o lugar que eles ocupam dentro de uma política administrativa, bem como o modo como que cada um deles

tem produzido sentido no sistema educacional de seu respectivo país. Corroboramos o pensamento de Ginzburg (1989), que expressa que a relação centro-periferia além de congregar diferentes sentidos, não pode ser analisada como passiva, em uma dimensão de termos que são mais complementares que distantes.

Se o centro é por definição o lugar da criação artística e periferia significa simplesmente afastamento do centro, não resta senão considerar a periferia como sinônimo de atraso artístico, e o jogo está feito. Trata-se, bem vistas as coisas, de esquema subtilmente tautológico que elimina as dificuldades em vez de tentar resolvê-las. Experimente aceitar os termos 'centro' e 'periferia' (e as respectivas relações) na sua complexidade: geográfica, política, econômica, religiosa – e artística (GINZBURG, 1989, p. 6).

Dessa maneira, buscamos, nessas ações, identificar, comparar as semelhanças e as diferenças existentes entre os exames standardizados na busca de entender as suas organizações e verificar como se adaptam, conforme as suas necessidades e realidades locais, para compreender o papel ocupado por eles nos distintos contextos investigados.

Para tanto, é preciso considerar que os exames standardizados, em sua particularidade apresentam três eixos de análise: a) natureza (multinacional, internacional, nacional e/ou estadual); b) propósitos (certificação e/ou produção de metadados); e c) efeitos (*moderate stakes* ou *high stakes*) – moderados ou de alto risco; *low stakes* – sem efeitos ou com efeitos fracos (ORFIELD; WALD, 2000; BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015).

Das funções da avaliação, abordaremos, neste estudo, a diagnóstica, a somativa e a formativa, para entendermos os diferentes mecanismos avaliativos que atravessam à prática pedagógica do cotidiano, em frente às políticas públicas que surgem das demandas educacionais. Além disso, pretendemos comparar os exames standardizados nas possibilidades de compreender o contexto avaliativo, os métodos e como os alunos são avaliados durante o ensino médio e de que maneira esses processos impactam os sistemas educacionais em países da América e da Europa.

Sobre a avaliação diagnóstica, Castillo Arredondo e Cabrerizo (2010) entendem esse processo como uma avaliação que tem como objetivo obter informações sobre o estado atual do aluno, permitindo o planejamento e adequação dos processos didáticos à dada realidade. Busca, ainda, analisar o aluno como um todo no processo educativo, levantando, verificando e diagnosticando os pontos necessários de melhoria do aluno.

A função da avaliação somativa é mostrar o que os alunos sabem e são capazes de realizar em um dado momento, atribuindo conceitos e fazendo classificações. Segundo Fernandes (2007, p. 265), esse processo está associado

[...] a todo o tipo de tomadas de decisão e de formas de regulação e de auto-regulação que influenciam de forma imediata os processos de ensino e aprendizagem, enquanto a avaliação somativa proporciona informação sintetizada que, no fundo, se destina a registrar e a tornar público o que parece ter sido aprendido pelos alunos.

Nesse sentido, trabalhamos com base nos preceitos de Bloch (2001), para entender esse cenário e as políticas imbricadas nos exames standardizados utilizados para a avaliação do ensino médio. Interpretamos como política a relação de poder presente no sistema educacional e avaliativo nos diferentes países da América e da Europa. Para isso, realizamos uma análise cuidadosa para obter um conhecimento por meio dos vestígios:

Sua presença ou ausência em tais arquivos, em tal biblioteca, em tal solo deriva de causas humanas que não escapam de modo algum à análise, e os problemas que sua transmissão coloca, longe de terem apenas o alcance de exercícios de técnicos, os tocam mesmos no mais íntimo da vida do passado, pois o que se encontra assim posto em jogo é nada menos do que a passagem da lembrança através das gerações (BLOCH, 2001, p. 83).

Os documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, anunciando as intencionalidades dos sujeitos que os produziram e as possíveis lacunas que geram sinais de futuras investigações (BLOCH, 2001).

Ao procurar compreender essas questões e as problematizações que estão inerentes aos exames standardizados, daquilo que se assume como a principal ferramenta para coleta e construção de bancos de dados sobre determinado sistema educacional, procuramos evidenciar as intencionalidades de uma política educacional de maneira mais ampla. Consequentemente, os dados originários desses exames se revertem em novas diretrizes ou políticas, visando ao desenvolvimento da qualidade dos sistemas de ensino (MARQUES; STIEG; SANTOS, 2020).

Assim, este estudo visa a contribuir para mostrar o panorama envolvendo as políticas avaliativas e educacionais, no intuito de possibilitar a realização de ações governamentais que sejam direcionadas para a melhoria da educação. Segundo Werle (2011), acredita-se que as políticas de avaliação não estejam presentes no cenário educacional brasileiro simplesmente para produzir comparações e emulação, mas para responder a estratégias gerencialistas de modernização e racionalização voltadas para resultados.

Diante desse contexto, segundo Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), os exames standardizados devem ser encarados em sua totalidade, a fim de que os sistemas já consolidados possam contribuir no desenvolvimento educacional e produzir informações que

permitam aperfeiçoar os usos políticos e ideológicos que vêm sendo feitos de seus resultados, “[...] fazendo com que elas operem produzindo efeitos e não apenas números” (WERLE, 2011, p. 786).

2.3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de caráter qualitativo, de natureza exploratória (CRESWELL; PLANO CLARK, 2013) e se fundamenta na análise crítico-documental (BLOCH, 2001) e no método comparativo (BLOCH, 1998). Utilizamos, como locais de busca das fontes, os *websites* dos Ministérios de Educação dos diferentes países da América e da Europa para identificar: a) o tipo de exame estandardizado aplicado em nível nacional; b) os anos de implementação; c) os agentes responsáveis pelos exames; e d) a natureza jurídica.

Para identificar os exames estandardizados, utilizamos o *Instituto Colombiano para la Evaluación* (ICFES), que é uma plataforma responsável por oferecer serviços de avaliação educacional em todos os níveis nos países da América Latina. Aos países da Europa, consultamos a rede *Eurydice*, que apresenta a organização e a funcionabilidade dos sistemas educacionais de cada país.

Para tanto, assumimos, como critérios para este estudo, exames estandardizados: a) localizados nos continentes americanos e europeus; b) aplicados regulamente em nível nacional; c) tendo como público alvo o estudante do ensino médio. Com base nisso, tivemos o cuidado em identificar os países que atenderam a todos os critérios preestabelecidos neste trabalho.

Para o levantamento das fontes, optamos por mapear os países da América e da Europa como forma de encontrar as relações e as diferenças existentes entre eles, pois temos como objetivo construir a leitura internacional sobre os exames estandardizados.

Para isso resolvemos, neste capítulo, ampliar o olhar realizando um estudo comparado dos países da América e da Europa. Além dos critérios de seleção estabelecidos, tivemos que levar em consideração a relação geográfica e geopolítica presente em cada país, assim como a organização da estrutura político-administrativa.

As buscas ocorreram entre os meses de fevereiro e maio de 2020. Com isso identificamos uma quantidade de 88 países presentes nos continentes americano (35) e europeu (53) conforme a Figura 2.

Figura 2 – Localização dos continentes

Fonte: O autor.

Durante as buscas, utilizamos diferentes descritores com o objetivo de encontrar as nomenclaturas correspondentes para cada exame nacional nos *websites* dos sistemas educacionais dos 88 países. Foram eles: a) sistema de avaliação em nível nacional para os alunos do ensino médio; b) avaliação nacional para a educação básica; c) teste padronizado educacional para o ensino médio; d) teste nacional; e) exame final; f) exame nacional para os alunos do nível secundário; e g) exame final do ensino médio. Assumimos esses descritores tomando como base a língua oficial estabelecida nos diferentes países da América e da Europa.

Destacamos que, por conta do quantitativo de países que foram investigadas possa haver algum exame que não tenha sido identificado devido aos descritores e as nomenclaturas utilizadas nesse trabalho, fazendo com que algum tipo de avaliação não tenha sido alcançado. Das dificuldades encontrada nas buscas foi, analisar os sistemas educacionais (Ministérios e/ou Secretarias de Educação) que possuem estruturas organizacionais de maneiras distintas. Para o entendimento, foi necessário retornar aos *websites* desses países em busca de informações complementares. Dos que foram encontrados e que fazem parte dos critérios de análise, decidimos organizá-los no Quadro 5 e 6, contendo os países da América (Quadro 5) e da Europa (Quadro 6) os nomes dos exames standardizados com a suas respectivas siglas.

Quadro 5 – Países da América que realizam exames estandardizados em nível nacional e as suas siglas

Países	Exames estandardizados	Siglas		
México	Examen General para el Egreso de la Educación Media Superior ¹⁰	EGREMS		
	Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior ¹¹	EXANI II		
El Salvador	Prueba de Aptitud Académica ¹²	PAA		
Honduras				
Panamá				
Guatemala				
Costa Rica				
Chile				
Venezuela				
Costa Rica				
Ecuador			Examen Nacional para la Educación Superior ¹³	ENES
			Ser Bachillor ¹⁴	-
Antígua e Barbuda	Caribbean Secondary Education Certificate ¹⁵	CSEC		
Barbados				
Dominica				
Granada				
Jamaica				
Santa Lúcia				
São Cristóvão e Névis				
São Vicente e Granadinas				
Trinidad e Tobago				
Belize				
Suriname				
Guiana				
República Dominicana			Pruebas Nacionales ¹⁶	-
Nicarágua	Bachillerato por madurez ¹⁷			
Paraguai	Evaluaciones Nacionales ¹⁸			
Uruguai	Aristas			
Brasil	Exame Nacional do Ensino Médio	Enem		

Fonte: O autor.

¹⁰ Exame geral para saída do ensino médio.

¹¹ Exame Nacional de Acesso ao Ensino Superior.

¹² Teste de Aptidão Acadêmica.

¹³ Exame Nacional do Ensino Superior.

¹⁴ Bacharelado.

¹⁵ Certificado de Educação Secundária do Caribe.

¹⁶ Provas Nacionais.

¹⁷ Bacharelado.

¹⁸ Avaliações nacionais.

Quadro 6 – Países da Europa que realizam exames estandardizados em nível nacional com as suas siglas

Países	Exames estandardizados	Siglas
Portugal	Exame Final Nacional	-
Alemanha	Abiturprüfung	-
Andorra	Prova Oficial de Batxillerat ¹⁹	POB
Bélgica	Algemeen secundair onderwijs ²⁰	ASO
Espanha	Selectividad	-
França	Baccalauréat ²¹	BAC
Luxemburgo	Enseignement secondaire classique ²²	ESC
	Enseignement secondaire Général ²³	ESG
Países Baixos	Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs ²⁴	HAVO
	Voortgezet Wetenschappelijk Onderwijs ²⁵	VWO
Inglaterra	General Certificate of Secondary Education ²⁶	GCSE
Irlanda do Norte		
País de Gales		

Fonte: O autor.

Dentre os achados, os países da América, como Bahamas (*Bahamas General Certificate of Secondary Education*),²⁷ e os países da Europa como, Azerbaijão (*Final imtahan*),²⁸ Armênia (*Արևաբիւ էզրաիւսկիչ քննութիւններ*),²⁹ Bioelorrússia (*Выпускные экзамены*),³⁰ Hungria (*Érettségi vizsga*)³¹, Letônia (*Examenele finale centralizate în letonă*),³² Escócia (*Scottish Qualifications Certificate*),³³ apresentam exames estandardizados em nível nacional, no entanto não conseguimos encontrar informações necessárias que fizessem responder aos objetivos deste trabalho (o ano de implementação, os agentes organizadores e/ou parceiros responsáveis por promover/financiar esses exames e a natureza jurídica deles).

Para os países em que não foi possível encontrar os dados necessários para as análises, enviamos um *e-mail* utilizando a língua materna. Do mesmo modo, usamos esse recurso para

¹⁹Teste Oficial de Bacharelado.

²⁰Ensino médio.

²¹Bacharelado

²²Ensino médio clássico.

²³Ensino médio geral.

²⁴Ensino médio geral.

²⁵Educação científica secundária.

²⁶ Certificado Geral de Educação Secundária.

²⁷ Certificado Geral de Educação Secundária das Bahamas.

²⁸ Exame final.

²⁹ Exames finais externos.

³⁰ Exames finais.

³¹ Exame final.

³² Exames finais centralizados em letão.

³³ Certificado de Qualificações Escocesas.

encontrar os tipos de exames dos países da América Central (República de Cuba), da América do Sul (Bolívia e Colômbia) e da Europa (Cazaquistão, Chipre, Dinamarca, Estônia, Finlândia, Islândia, Lituânia, Moldávia, Noruega, República Tcheca, Turquia e Vaticano). Dos *e-mails* enviados, obtivemos retorno da Andorra e da Holanda (países da Europa) e dos demais ainda aguardamos respostas.³⁴

Dessa forma, quanto aos países que não responderam aos *e-mails*, fizemos as análises, neste estudo, levando em consideração aqueles que apresentavam exames estandardizados em nível nacional (de acordo com informações encontradas nos seus *websites* e documentos).

Percebemos que nove países da Europa, como Albania (*Provimi i matures shteterore*), Áustria (*Maturität*), Itália (*Maturità*), Croácia (*drzavne mature*), Eslovênia (*poklicni maturi*), Kosovo (*Provimi i matures shteterore ne Kosove*), Polônia (*Egzamin Maturalny*), San Marino (*Esami di maturita*) e Suíça (*La Maturite*) apresentam na nomenclatura o termo “Matura”, que são exames aplicados em nível estadual para os alunos que estão finalizando o ensino médio.

Nesses países não existe um exame estandardizado em nível nacional, porque o Governo dos países permite que os Estados elaborem sua própria forma de verificar as aprendizagens dos alunos de seus sistemas de ensino, por meio de exames estandardizados realizados no ensino médio. Desse modo, com a sua conclusão e com a realização do exame “Matura”, os alunos passam a ter direito a ingressar em uma universidade.

Dentre os países mapeados, destacamos que, para a realização das análises, o Kosovo, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), não é considerado como um país e sim um Estado pertencente à Sérvia. O Kosovo obteve a sua independência, no ano de 2008. Desse modo, a partir da sua independência consideramos também que ele faz parte dos critérios de análise deste estudo, principalmente no âmbito de entendermos como está relacionado com políticas avaliativas em relação ao seu novo sistema educacional entre os países da Europa.

Buscamos apresentar, ainda, um panorama do sistema educacional e as suas principais características envolvendo o ensino médio associado às diferentes terminologias referente aos países da América e da Europa, tais como: educação secundária (México e Venezuela), ensino secundário (Antígua e Barbuda, Barbados, Granada, Jamaica, Santa Lúcia, São Vicente e Granadinas, Trinidad e Tobago, Belize, Guiana, Suriname, República Dominicana, Espanha, Portugal, Andorra, Bélgica, Luxemburgo, Inglaterra, Irlanda do Norte e País de Gales),

³⁴Por conta do período pandêmico da Covid-19, alguns fatores foram influenciados nas respostas dos *e-mails*, como no processo da gestão educacional e na organização dos exames estandardizados, pois, segundo *Vozes da educação* (2021), as alterações impactaram diretamente: a) o calendário da aplicação dos exames; b) as justificativas; c) a não realização dos exames durante o contexto de pandemia; d) a substituição do exame; e e) a obrigatoriedade da realização das provas.

educação média (El Salvador, Honduras, Panamá, Uruguai e Paraguai), ensino médio (Equador, Chile, Brasil, Dominica, São Cristóvão e Névis, Alemanha, França, Países Baixos), educação média básica (Guatemala), terceiro ciclo (Costa Rica).

Cada país possui um sistema educacional específico, cujo modelo pode impactar o processo formativo do aluno, no que se refere ao acesso no ensino integrado (técnico). Ressaltamos, no entanto, que cada modelo tem suas particularidades. Logo, das diferentes terminologias presentes nos países, segundo o idioma correspondente, decidimos como necessário padronizar o termo ensino médio, assumindo-o neste estudo, por acreditarmos ser suficiente para atender a sua abrangência, bem como identificar os desafios e as reflexões da temática em diferentes países.

2.3.1 Organização das análises dos dados: aspectos metodológicos

Na organização das análises dos dados, buscamos separá-los por tópicos para uma melhor visualização e leitura daquilo que o estudo se propôs a oferecer. Nesse sentido, apresentamos, no primeiro momento, os resultados que se desmembraram em subtópicos: a) a presença dos exames standardizados em nível nacional nos países da América e da Europa; b) configuração do sistema educacional da América e da Europa; c) períodos de implementação dos exames standardizados; e d) agentes responsáveis pela elaboração dos exames standardizados, sua natureza jurídica e seus efeitos. Finalizamos o estudo com o tópico Discussão, posto que buscamos, a partir dessa composição, assumir a lógica de mostrar um mapa em todo corpo textual analisando, discutindo essas características dos exames standardizados nos países da América e da Europa.

No primeiro subtópico (A presença dos exames standardizados em nível nacional nos países da América e da Europa), elaboramos as Figuras 3 e 4 e os Quadros 7 e 8. A Figura 3 foi construída a partir do *Microsoft Excel* 2016, no qual os dados foram estruturados por uma lista de nomes, com os 88 países da América e da Europa. Logo após a opção de “Dados”, o Excel converteu automaticamente as informações em um dado geográfico. Em seguida, organizamos a lista de países em “tipos de dados” e os selecionamos a quantidade de países na opção “Adicionar Coluna”, “Inserir Gráficos” e “Mapas”.

Para a Figura 4, recorreremos ao *software Gephi* 0.9.2, com auxílio do *Microsoft Excel*. Por meio desse recurso, organizamos os países e os exames standardizados por colunas. Com a utilização do Gephi, foi possível estabelecer um arcabouço das nomenclaturas dos exames standardizados para as possíveis leituras.

Utilizamos o *layout Fruchterman-Reingold*, para a sua configuração, na qual os seus vértices foram distribuídos de forma igualitária ao espaço disponível, minimizando o cruzamento de arestas e a uniformização de seu tamanho, além de proporcionar a simetria ao grafo (FRUTCHTERMAN; REINGOLD, 1991). Recorremos também ao *layout Yifan Hu* como forma de organização e visualização das redes, pois esse tipo de análise estatística proporciona uma melhor qualidade e distância entre as arestas (46) e os nós (63), podendo, desse modo, ser controlado o espaço entre elas.

Nos Quadros 7 e 8, foram criados, na intencionalidade de mostrar a distribuição dos países da América (Quadro 7) e da Europa (Quadro 8) que apresentam exames estandardizados, para isso recorremos ao *Microsoft Word 2010*, no intuito de aprofundar as informações contidas na Figura 4, onde mostra a localização dos países que possuem exames estandardizados em nível nacional. Neles estão contidos, na forma de legenda, os nomes dos continentes, dos países e as línguas oficiais de suas respectivas nacionalidades.

No segundo (Configuração do sistema educacional da América e da Europa) produzimos o Quadro 9 apresentando os países e a sua localização geográfica, os exames estandardizados e a organização do sistema educacional que os constituem como um meio de entendermos as etapas finais de ensino³⁵ de cada país, lembrando que, para as análises essas terminologias dos sistemas foram padronizadas como ensino médio.

Para o terceiro subtópico (Períodos de implementação dos exames estandardizados), a representação dos dados contidos nas Figuras 5 e 6 está em formato geométrico mediante o *Microsoft Word 2010*, que forneceu diferentes opções para sistematizar o ano de implementação dos exames estandardizados. A partir destes recursos, foi possível explorar as linhas, as setas e os ângulos para a organização das informações.

Para a análise final, no quarto subtópico (Agentes responsáveis pela elaboração dos exames estandardizados e a sua natureza jurídica), ainda com a ajuda do *Microsoft Word*, os dados estão apresentando no Quadro 10 e 11 com as seguintes indicações: exames estandardizados, agentes responsáveis e a natureza jurídica.

³⁵ A organização das nomenclaturas da etapa final foi agrupada levando em consideração as suas semelhanças conforme apresentada em cada sistema educacional dos países da América e da Europa. Desse modo, houve a necessidade de repetir o termo “Educação secundária” e “Educação média” por conta de os países apresentarem outro tipo de nomenclatura referente ao ensino integrado.

2.4 RESULTADOS

Dos seis continentes (América, Europa, Ásia, África, Oceania e Antártida), demos ênfase à análise das principais semelhanças e diferenças dos exames nos países da América e da Europa, a partir dos critérios estabelecidos para esta pesquisa.

De maneira geral, ao analisar as finalidades dos exames nos países da América, percebemos um direcionamento para os seus usos, ao avaliar a aprendizagem e definir os padrões de desempenho acadêmico para a educação básica. Nesse mesmo cenário, a Europa desenvolve exames estandardizados nacionais para estudantes do ensino médio, tornando-se cada vez mais importantes na medição, acompanhamento e estruturação da qualidade dos sistemas educacionais (*EJECUTIVA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO, AUDIO VISUAL Y CULTURAL*, 2009).

Essa forma de organização, segundo Álvarez-López e Matarranz (2020, p. 92, tradução nossa), podem estar diretamente atreladas ao sistema educacional europeu, capaz de “[...] ser explicado (pelo menos em parte) pela influência dos programas internacionais de avaliação de estudantes”.

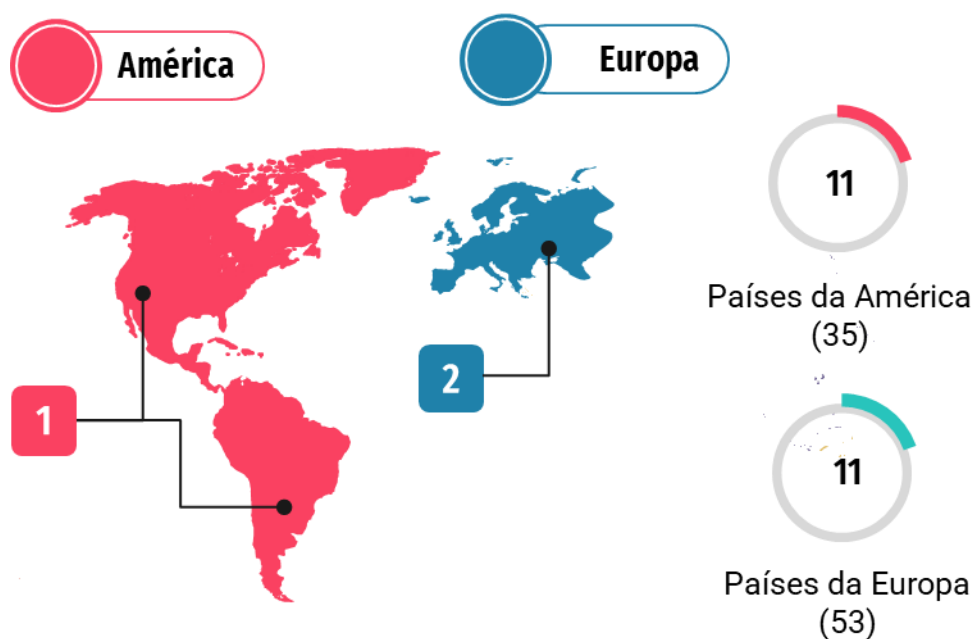
Em torno do que entendemos sobre as funções dos exames estandardizados e as políticas educacionais, destacam-se seu caráter de: a) responsabilizar professores e escolas pelos resultados obtidos (EVERS; WALBERG, 2002; MADDAUS; RUSSELL; HIGGINS, 2009; MONS, 2009); b) instaurar uma cultura de avaliação dos serviços públicos e de transparência sobre seus processos e resultados (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015); c) produzir comparações entre alunos de uma mesma e diferentes escolas de um determinado país (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015); e d) apresentar um tipo natureza (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015).

2.4.1 A presença dos exames estandardizados em nível nacional nos países da América e da Europa

Os exames estandardizados vêm sendo cada vez mais enfatizados como instrumento importante para a implementação no sistema educacional, em detrimento de uma condição necessária para o planejamento e reformas educativas em diferentes países. Entendemos também, que o processo avaliativo pode fornecer informações úteis e servir de parâmetros para comparação com outras realidades (BILLING, 2004).

Dessa forma, por meio da Figura 3, podemos observar o cenário no qual se apresentam os exames estandardizados em diferentes países selecionados por várias cores.

Figura 3 – Localização dos países que possuem exame **estandardizado** em nível nacional



Fonte: O autor.

Conforme o mapeamento realizado nos 88 países, 38 possuem um exame em nível nacional para os alunos do ensino médio (Figura 3). Dentre os exames, existem aqueles que são direcionados para a responsabilidade dos Estados (Albânia, Áustria, Estados Unidos, Itália, Croácia, Eslovênia, Kosovo, Polônia, San Marino e Suíça) e/ou províncias (Canadá, Argentina), que são independentes e apresentam uma lógica de organização própria. O governo nacional permite a autorização para que os estados e províncias estabeleçam a sua soberania. Nesse sentido, os países que apresentam essa característica não foram assumidos para análise deste estudo.

De maneira geral, buscamos sinalizar, a partir da Figura 3, diferentes países que apresentam exames estandardizados em nível nacional, aplicados para os alunos do ensino médio. No Quadro 7, damos visibilidade a distribuição dos exames estandardizados nos países da América, identificando as influências educacionais e avaliativas entre elas.

Quadro 7 – Distribuição dos países da América que apresentam exames estandardizados

Continente	País	Língua oficial	
América do Norte 	México	Língua espanhola	
América Central 	Antígua e Barbuda	Língua inglesa	
	Barbados		
	Dominica		
	Granada		
	Jamaica		
	Santa Lúcia		
	São Cristóvão e Névis		
	São Vicente e Granadinas		
	Trinidad e Tobago		
	Belize	Língua espanhola	
	Costa Rica		
	El Salvador		
	Honduras		
	Panamá		
	República Dominicana		
	Nicarágua		
	Guatemala		
América do Sul 	Chile	Língua espanhola	
	Equador		
	Paraguai		
	Uruguai		
	Venezuela		
	Guiana		Língua inglesa
	Suriname		Língua neerlandesa
	Brasil		Língua portuguesa

Fonte: O autor.

Conforme o Quadro 7, observamos que, em virtude das relações políticas e culturais presentes no continente da América, a distribuição dos países que aplicam exames estandardizados em nível nacional se apresenta em grande proporção, na América Central (17) e na América do Sul (8).

Pelos indícios, a concentração de exames na América Central está relacionada com os acordos existentes com o Mercado Comum e a Comunidade do Caribe (Caricom) em cooperação com os países ex-colônias europeias (Antigua e Barbuda, Bahamas, Barbados, Belize, Dominica, Granada, Guiana, Haiti, Jamaica, Montserrat, Santa Lúcia, São Cristóvão e Neves, São Vicente e Granadinas, Suriname e Trinidad e Tobago). Essa união busca acelerar o processo de desenvolvimento de políticas educacionais por meio dos exames estandardizados em nível nacional.

Podemos considerar, para fins específicos, que os países da América Latina e o Caribe, segundo Ferrer (2006), apresentam exames estandardizados em uma perspectiva de regulamentar a admissão ao ensino superior e/ou avaliar o impacto de uma melhoria educacional nos setores políticos da educação. De outro modo, quando analisamos o Quadro 8, percebemos que os países da Europa apresentam um sistema educacional e uma política avaliativa com algumas características similares aos países da América, mas com as suas singularidades de acordo com cada governo local.

Quadro 8 – Distribuição dos exames estandardizados nos países da Europa

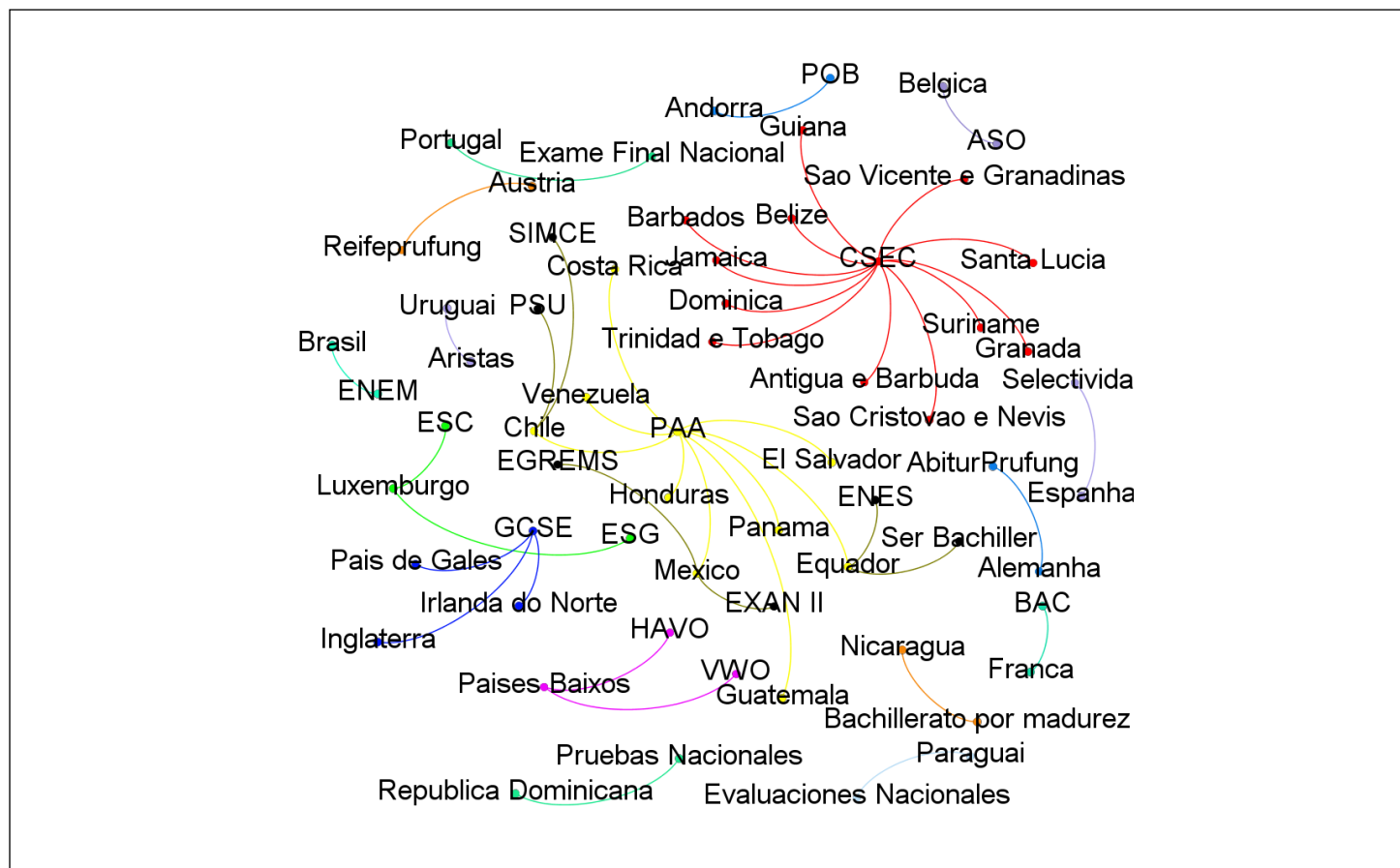
Continente	País	Língua oficial
Europa 	Portugal	Língua portuguesa
	Alemanha	Língua alemã
	Andorra	Língua catalã
	Bélgica	Língua neerlandesa
	Espanha	Língua espanhola
	França	Língua francesa
	Luxemburgo	Língua luxemburguesa
	Países Baixos	Língua neerlandesa
	Inglaterra	Língua inglesa
	Irlanda do Norte	Língua irlandesa
	País de Gales	Língua galesa

Fonte: O autor.

Em relação ao Quadro 8, os países da Europa (11) indicam uma diversificação de exames estandardizados aplicados em nível nacional, que apresentam uma medida de avaliação que cumpre os mesmos padrões de qualidade no âmbito de um sistema educativo. Embora nos países europeus os exames apresentem uma ferramenta importante para medir o desempenho educacional, cada país busca conhecer sua incidência no processo de ensino-aprendizagem, aprimorar as práticas educacionais em sala de aula e/ou identificar as necessidades e interesses dos alunos. A partir dessas informações, procuramos reorientar seus processos e pensar na melhoria da qualidade da educação (EURYDICE, 2010).

Os países da Europa, ao realizarem exames nacionais, de alguma forma procuram não só cumprir as políticas estabelecidas, mas também focar a sua atenção por meio de vários objetivos, assim como melhorar os seus próprios sistemas educativos.

Figura 4 – Países que apresentam exames estandardizados em nível nacional



Fonte: O autor.

Na Figura 4, os países mapeados (38), com seus respectivos exames standardizados, têm indicado que diferentes países apresentam a mesma terminologia e a mesma lógica de organização. Na maior parte dos países América, estão localizados no trecho continental (Belize) e insular (Antígua e Barbuda, Barbados, Dominica, Granada, Jamaica, Santa Lúcia, São Cristóvão e Névis, São Vicente e Granadinas, Trinidad e Tobago), assim como os da América do Sul (Suriname e Guiana) que apresentam o mesmo tipo de exame standardizado denominado de *Caribbean Secondary Education Certificate* (CSEC).

Uma característica desse exame é que, em sua nomenclatura, encontramos a palavra “certificação” de maneira que busca avaliar e atestar o aproveitamento acadêmico do aluno após o ensino médio. É oferecido em três esquemas de proficiência: básico, geral e técnico. No ensino básico, os alunos adquirem conhecimentos, habilidades e atitudes normalmente associados aos do ensino médio e, a partir daí, adquirem a sua certificação. O ensino geral e o técnico fornecem aos alunos a base para estudos posteriores e ingresso no mercado de trabalho (TRINIDAD; TOBAGO, 2021). Nessas possibilidades, os alunos conseguem uma matrícula na educação superior por meio das notas do exame.

Os resultados do CSEC são determinantes para cada tipo de curso superior à que os estudantes terão acesso. Quanto maior a nota, maiores são as chances de entrar nos cursos mais concorridos.

Em países como México, Costa Rica, El Salvador, Honduras, Panamá, Guatemala, Chile, Equador e Venezuela, realiza-se a *Prueba de Aptitud Académica* (PAA). Esse exame apresenta grande importância para os alunos do ensino médio nesses países, de maneira que essa conjuntura apresenta o propósito de atender às necessidades acadêmicas e vocacionais durante os anos de estudo, direcionando-os para o ingresso às universidades, assim como procura medir o que o aluno é capaz de fazer com o conhecimento adquirido em seus anos de estudos. Por esse motivo, o PAA se classifica como um teste de aptidão e/ou habilidade e cognitivo (COLLEGE BOARD, 2014).

Ressaltamos, ainda, que nos países (México, Costa Rica, El Salvador, Honduras, Panamá, Guatemala, Chile, Equador e Venezuela), que aplicam o exame PAA, também apresentam outros tipos de exames em nível nacional direcionados para os alunos do ensino médio. São eles: México (*Examen General para el Egreso de la Educación Media Superior – EGREMS* e *Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior – EXANI II*); Chile (*Prueba de Selección Universitaria – PSU*); e Equador (*Examen Nacional para la Educación Superior – ENES* e *Ser Bachiller*)

No México, o exame EGREMS apresenta como característica diagnosticar o nível de domínio dos alunos no ensino médio, enquanto o EXANI II avalia as competências acadêmicas e os conhecimentos específicos dos candidatos ao ingresso nas universidades (CENEVAL, 2014).

No Chile, o PSU é desenvolvido com base no currículo do ensino médio para a admissão nas universidades. Propõe ajustes e modificações que favoreçam a articulação para cada nível de escolarização (DEMRE, 2016). As experiências das políticas de avaliação do Chile são reforçadas também por outras inovações educacionais, que têm sido caracterizadas como modelos para outros países da América Latina.

No Equador, o ENES fornece aos alunos finais do ensino médio a oportunidade de cursar o ensino superior (ECUADOR, 2014), e o *Ser Bachiller*, além de possibilitar o acesso ao ensino superior, é um instrumento que avalia o desenvolvimento das aptidões e competências que os alunos devem atingir no final do ensino médio. Na Venezuela, o *Examen de Admisión a la Universidad Simón Bolívar* é um processo de admissão interna para alunos do último ano do ensino médio que desejam ingressar em um ensino superior. O exame consiste em analisar as habilidades e os conhecimentos dos alunos.

No Brasil, existe uma política própria para os seus exames standardizados em que os alunos, realizam o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Alguns de seus propósitos são: produzir metadados pelo desempenho dos estudantes no ensino médio e possibilitar aos alunos ingressar ao ensino superior por meio da seleção unificada nos processos seletivos e pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu) (SCHNEIDER, 2013; BERGAMIN; MONTERO, 2014; MARQUES *et al.*, 2020). Além disso, o Enem, como uma proposta inovadora, articulado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96) (BRASIL, 1996), incentiva que as avaliações educacionais passem a deixar de ser um sistema obrigatório no vestibular e propõe uma articulação estreita entre o ensino médio e as universidades.

Em Uruguai, a *Evaluación Nacional de Logros Educativos* (Aristas), é realizado em prol das conquistas do sistema educacional, no qual o resultado é debatido com os pais, professores, diretores e alunos sobre as diversas realidades escolares, que servem para refletir, gerando novas possibilidades para o desenho de futuras políticas educacionais (INEEd, 2016).

Podemos identificar, ainda, a importância dessas práticas avaliativas dentro do processo educacional uruguaio, captando o que o aluno aprendeu e o que o professor se propôs a ensinar. As informações obtidas nos exames standardizados servem de instrumentos

que geram dados e ao mesmo tempo ajudam a projetar e aplicar ações em curso, proporcionam reflexão e melhoria de práticas de ensino (INEED, 2014).

No conjunto de países da América Latina, em que o processo do ensino básico é praticamente universal (PREAL, 1998), as Reformas Educacionais voltadas para o ensino médio estão vinculadas aos exames standardizados diretamente imbricados no processo da aprendizagem, corroborando uma prática de mudanças e melhoria na qualidade do ensino.

Quando observamos os países da Europa, como a Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte, percebemos que o exame *General Certificate of Secondary Education* (GCSE), fornece uma qualificação acadêmica. Cada qualificação do GCSE apresenta um assunto específico e independente que busca atribuir nota ao candidato que atingiu o nível exigido de habilidades, conhecimento e compreensão.

Em Portugal, o *Exame Final Nacional*, além de ser o requisito para o acesso ao ensino superior, também é usado para que os alunos consigam concluir o ensino médio, ou seja, os estudantes serão aprovados no ensino médio se alcançarem uma determinada média nessas provas. Portanto, os exames nacionais são muito importantes para os estudantes portugueses, que se dedicam alcançar boas médias (PORTUGAL, 2021).

No sistema avaliativo da Alemanha, o exame *AbiturPrüfung* é a maneira que se busca para certificar o aluno com a conclusão da escola. Pode ser obtido ao final do ensino médio, com o certificado de habilitação geral para o ingresso à universidade (UCAS, 2014). Em Andorra, a *Prova Oficial de Batxillerat* (POB) tem uma organização baseada na oportunidade de o candidato demonstrar o desenvolvimento de habilidades específicas no final do ensino médio (ANDORRA, 2021).

O exame *Baccalauréat* (BAC), realizado na França, permite o acesso a universidades e/ou a *écoles*³⁶ para prosseguir com os estudos no ensino médio geral. Ele atesta um nível avançado em habilidades gerais que ocorre na qualificação acadêmica nacional. No sistema educacional de Luxemburgo, o *Enseignement Secondaire Classique* (ESC) e o *Enseignement Secondaire Général* (ESG) são exames que oferecem diplomas de conclusão do ensino médio para os alunos, dando-lhes a possibilidade de acesso ao ensino superior em uma universidade. A diferença entre os dois exames é que o ESG, além de possibilitar ao aluno ingressar no ensino superior, permite o acesso ao ensino regular técnico ou profissional (EURYDICE, 2021).

³⁶École é uma grande escola de ensino técnico que recruta seus alunos para uma formação voltada para o mercado de trabalho.

Nos Países Baixos, o *Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs* (HAVO) e o *Voortgezet Wetenschappelijk Onderwijs* (VWO) funcionam como um preparatório para que os alunos consigam acessar o ensino profissional e/ou superior. Ao final do ensino médio, o exame HAVO é fornecido aos alunos, verificando-se as competências produzidas ao final do ensino, porém, se o aluno optar em continuar com os estudos, terá o direito de realizar o VWO, que tem a intencionalidade de redirecioná-lo para a universidade ou para uma educação profissional superior (OCO, 2019).

Em Nicarágua, o *Bachillerato por Madurez* é um programa voltado para a aprendizagem autodidata. Os alunos do ensino médio têm a opção de assistir às aulas em casa ou em alguma instituição para, em seguida, realizar as avaliações estabelecidas pelo documento. Essa alternativa tem permitido que os alunos escolham a opção que mais se adapta à sua realidade de vida e à sua disponibilidade de tempo (UNIVERSIDADES, 2021).

As *Pruebas Nacionales*, na República Dominicana, são realizadas com o objetivo de promoção escolar. No entanto, podem ser utilizadas também como um indicador com o qual se pode comparar o desempenho entre escolas ou como ferramenta para realizar simulações estatísticas. Além disso, tanto as notas escolares como as *Pruebas Nacionales* predizem, de forma consistente, o desempenho dos alunos na avaliação diagnóstica, podendo ser usados como um indicador para avaliação escolar (ROMERO, 2016).

No Paraguai, os resultados das *Evaluaciones Nacionales* são utilizados para a orientação da aprendizagem, tendo como principal objetivo monitorar o desempenho curricular, acadêmico dos alunos e fortalecer o sistema educacional, podendo ser usado também como um meio para formular as políticas e práticas educacionais.

O *Reifeprüfung* é um exame de qualificação de conclusão do ensino médio realizado na Áustria. Ele visa a fornecer uma possibilidade de levar o aluno para admissão a uma instituição de ensino superior. Depois de passar nas provas escritas e orais, é emitido um certificado, conhecido como *Maturazeugnis* (COPYRIGHT, 2021).

Na Bélgica, os alunos adquirem o diploma de conclusão do ensino médio por meio da realização do exame ASO. A partir dele, passam a ter oportunidade para qualquer forma de ensino superior (NUFFIC, 2021).

Na Espanha, a *Selectividad* é uma prova que os alunos realizam para escolher uma universidade espanhola. Esses exames integram as ditas *Pruebas de Acceso a Estudios Universitarios* (PAU), de maneira que a prova se divide em duas partes: fase geral e fase específica. A realização da fase específica é aquela em que os alunos disputam vagas concorridas e a fase geral está relacionada para os demais cursos (SELECTIVIDAD, 2020).

2.4.2 Configuração do sistema educacional da América e da Europa

Na tentativa de compreender as transformações da educação, no âmbito da América e Europa, é preciso considerar os “[...] instrumentos de legitimidade de poder em muitos países” (VERHINE, FREITAS, 2012, p. 16) do sistema educacional, que por sua vez, indicam influências nas suas práticas e finalidades em diferentes instituições (NOVAES, 2002).

Nesse caso, cada país apresenta nomenclaturas próprias que são constituídas pelas políticas nacionais de educação, para entendermos o funcionamento dessa organização, elaboramos o Quadro 9, para analisar os níveis de ensino da América e da Europa.

Quadro 9 – Organização da etapa final e do ensino integrado nos países da América e da Europa

Países	Etapa final	Ensino integrado
México	Educação secundária	Educação média superior
Paraguai	Educação média básica	
Guatemala		
Costa Rica	Terceiro ciclo	Educação técnica e profissional
Panamá	Educação média	
Venezuela	Educação secundária	
Equador	Ensino médio	
Chile		Educação Profissional técnica de nível médio
Brasil		
Dominica		
São Cristóvão e Névis		-
Antígua e Barbuda		
El Salvador	Educação média	Ensino médio técnico e Profissional
Honduras		
Alemanha		Ensino médio profissional
França		
Países Baixos		
Espanha		
Portugal		
Andorra		
Bélgica		
Luxemburgo		
Barbados		
Granada		
Jamaica		
Santa Lúcia		
São Vicente e Granadinas		
Trinidad e Tobago		
Belize		
Guiana		
Suriname		
República Dominicana		
Uruguai	Educação técnica	
Inglaterra	Sexta forma	
Irlanda do Norte		
País de Gales		

Fonte: O autor.

Ao analisar o Quadro 9, percebemos que o sistema educacional do México e da Venezuela, no nível final da educação básica, denomina-se como educação secundária. Com isso, esse nível de ensino no México é oferecido também na educação média superior na modalidade de bacharelado técnico e profissional, de maneira que essa formação possibilita ao aluno ingressar no mercado de trabalho (MÉXICO, 2019).

Por outro lado, a Venezuela apresenta outra etapa de ensino voltada para a educação técnica e profissional, que também garante a formação do aluno para a atuação no trabalho. Essa organização se encontra também presente em países como Panamá e Equador (PANAMÁ, 2019; VENEZUELA, 2019; EQUADOR, 2019).

No Paraguai e na Guatemala, assumem a mesma terminologia para a etapa final da educação básica (educação média básica). No Paraguai, o modelo de ensino voltado para o nível profissional é similar ao do México, correspondendo à educação média superior. Desse modo, essa formação proporciona aos alunos uma construção de habilidades técnicas e profissionais no sentido de se dedicar a uma área específica de produção (PARAGUAI, 2019; GUATEMALA, 2019).

O Panamá, El Salvador, Honduras, Alemanha, França, Países Baixos e Espanha a denominam de ensino final de educação média (PANAMÁ, 2019; EL SALVADOR, 2019; HONDURA, 2019; EURO DICAS, 2019; VOZES DA EDUCAÇÃO, 2021; ACBH, 2022). Em El Salvador e Honduras, os alunos têm a opção de realizar o ensino técnico e profissional, bacharelado ou o chamado de ensino não formal, possibilitando uma experiência para o estudante com condições de ingresso no mundo do trabalho (HONDURAS, 2019; EL SALVADOR, 2019).

No Equador, Chile, Brasil, Dominica, São Cristóvão e Névis, Antígua e Barbuda, identificamos, para a etapa da educação final, a expressão ensino médio. Formato parecido é observado no Brasil, que também apresenta uma organização política educacional do ensino médio semelhante à do Chile, sobretudo com a utilização da nomenclatura ensino médio e técnica profissional. Essas etapas de ensino estão interligadas, possibilitando que o aluno receba a permissão de atuar no mercado de trabalho (CHILE, 2019; BRASIL, 2008).

No Brasil, esta última etapa se refere ao exercício de profissões técnicas de modo concomitante, desenvolvida em articulação com o ensino regular em instituições especializadas. Destacamos que as duas etapas de ensino (ensino médio e educação profissional técnica de nível médio) apresentam validade em nível nacional (BRASIL, 2008).

Na Costa Rica, o terceiro ciclo e a educação técnica e profissional são processos educacionais voltados para a formação do aluno no nível acadêmico e profissionalizante. Também pode ser denominada de educação diversificada, ou ensino não formal (educação técnica e profissional) (COSTA RICA, 2019).

No Uruguai, Portugal, Andorra, Bélgica, Luxemburgo, Barbados, Granada, Jamaica, Santa Lúcia, São Vicente e Granadinas, Trinidad e Tobago, Belize, Guiana, Suriname, República Dominicana, Inglaterra, Irlanda do Norte e País de Gales, a etapa final do ensino básico se apresenta como ensino secundário (URUGUAI, 2019; EURO DICAS, 2019; LUXEMBURGO, 2020; ANDORRA, 2022; BÉLGICA, 2022).

Entre os países da Europa, existe uma padronização envolvendo os seus sistemas educacionais voltados para a formação profissional que é exposta da mesma forma (IEDE, 2011). Assim que, Portugal, Andorra, Bélgica, Luxemburgo, Alemanha, França, Países Baixos, Espanha, Inglaterra, Irlanda do Norte e País de Gales são constituídos pelo ensino médio profissional que consiste na oferta de uma educação voltada para outra etapa de ensino integrado, na qual os alunos optam por escolhê-lo como uma possibilidade de adquirir competências para atuar em diferentes atividades profissionais (EURO DICAS, 2019; LUXEMBURGO, 2020; VOZES DA EDUCAÇÃO, 2021; ANDORRA, 2022; ACBH, 2022; CCBEU, 2022).

Percebemos, ainda, que países como Barbados, Granada, Jamaica, Santa Lúcia, São Vicente e Granadinas, Trinidad e Tobago, Belize, Guiana, Suriname e República Dominicana não possuem a oferta do ensino integrado para a formação do aluno, de modo que as políticas direcionam o olhar para a elaboração de conhecimentos específicos do ensino para a etapa final da educação básica. Nesse caso, os alunos que queiram continuar os estudos acadêmicos e/ou profissionalizantes são submetidos a outros processos que envolvem diferentes etapas de ensino, por exemplo, escola técnica (profissionalizante) e/ou ensino superior (acadêmico).

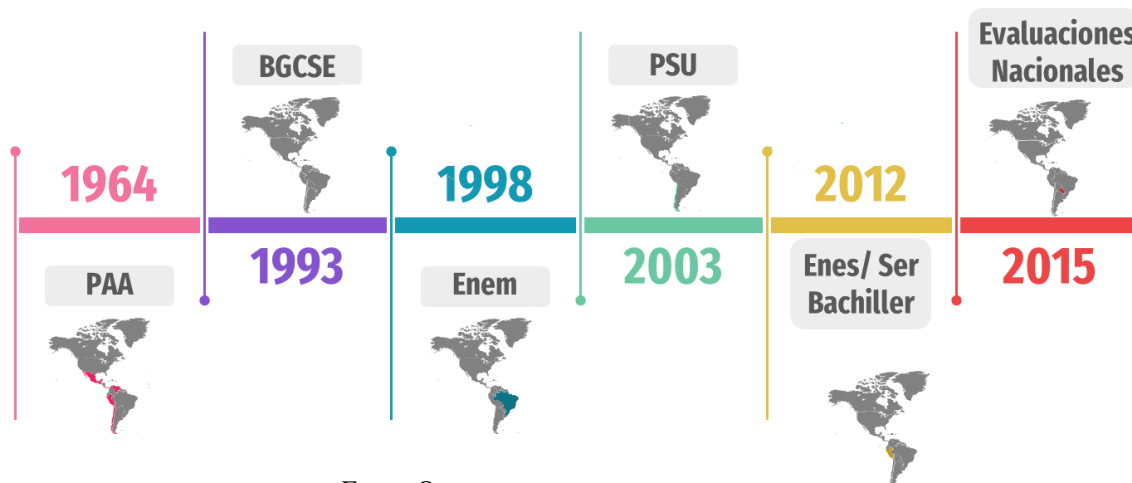
Nesse sentido, partindo das diferentes intencionalidades e nomenclaturas que os sistemas educacionais trazem consigo, cada país da América e da Europa, aqui analisado, utiliza-se de políticas na tentativa de impulsionar o ensino e a aprendizagem de seus alunos, no que se refere à compreensão da etapa final da educação básica. A partir disso, podemos perceber que existem tentativas de aprimorar a qualidade educacional e fornecer competências específicas para os alunos em busca de uma formação de qualidade, na atuação em nível acadêmico, técnico e/ou profissional, a depender dos contextos e atendendo aos diferentes propósitos.

2.4.3 Períodos de implementação dos exames estandardizados

Cada exame, a partir de seu ano de implementação, passou, e ainda passa, por reformulações que têm por objetivo aprimorar aquilo que inicialmente foi estabelecido. Essa reestruturação é uma tentativa de alcançar a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, configurando-se como um dos principais elementos das políticas educacionais.

A partir da Figura 3, foram selecionados os exames PAA, BGCSE, Enem, PSU, ENES, *Ser Bachiller*, *Evaluaciones Nacionales*,³⁷ porque deles foi possível encontrar o ano de implementação e as informações nelas contidas, de modo que os EGREMS, EXANI II, CSEC, *Bachillerato por madurez*, *Pruebas Nacionales* e *Aristas*³⁸ não apresentaram informações necessárias em seus documentos, Ministérios da Educação e agentes responsáveis pela elaboração dos exames, de maneira que nos indicassem o ano de implementação e os elementos sobre a política por trás dessa elaboração. Desse modo, apresentamos na Figura 5 as siglas dos exames estandardizados, respeitando os critérios de seleção desta pesquisa.

Figura 5 – Ano de implementação dos exames estandardizados nos países da América



Fonte: O autor.

³⁷Dos exames estandardizados a *Prueba de Aptitud Académica* (PAA) é aplicado nos países do México, El salvador, Honduras, Panamá, Guatemala, Costa Rica, Chile, Equador e Venezuela. A *Bahamas General Certificate of Secondary Education* (BGCSE) é realizada em Bahamas. O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é aplicado no Brasil. A *Prueba de Selección Universitaria* (PSU) ocorre no Chile. O *Ser Bachiller* no Equador e a *Evaluaciones Nacionales* no Paraguai.

³⁸O *Examen General para el Egreso de la Educación Media Superior* (EGREMS) e o *Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior* (EXANI II) são aplicados no México. O *Caribbean Secondary Education Certificate* (CSEC) é realizado em Belize, Antígua e Barbuda, Barbados, Dominica, Granada, Jamaica, Santa Lúcia, São Cristóvão e Névis, São Vicente e Granadinas, Trinidad e Tobago, Suriname e Guiana. O *Bachillerato por madurez* realizado em Nicarágua. A *Pruebas Nacionales*, na República Dominicana e *Aristas* no Uruguai.

Mediante os dados da Figura 5, o primeiro ano em que os exames estandarizados foram implementados para os alunos do ensino médio foi 1964, com a aplicação do exame PAA nos países do México, El Salvador, Honduras, Panamá, Guatemala, Costa Rica, Chile, Equador e Venezuela, de forma experimental. Atualmente, o PAA avalia as habilidades e conhecimentos acadêmicos necessários, abrangendo o processo de seleção conforme a *aplicación de la Ley n.º 7.600/1996*, que passou a oferecer oportunidades de acesso ao nível universitário para os alunos que buscavam avançar nos estudos (COLLEGE BOARD, 2022; HIDALGO, 2011). Além disso, desde a sua criação, esse instrumento foi desenvolvido para prever, juntamente com outros critérios, o sucesso no primeiro ano do ensino superior.

O exame BGCSE foi introduzido em 1993 para substituir o exame *General Certificate of Education*³⁹ (GCE), que foi efetivado em 1990 e estava começando a ser desenvolvido para os alunos de Bahamas, administrado por autoridades examinadoras do Reino Unido. Esse exame é exigido para frequentar a universidade ou estudar para obter qualificações profissionais (BAHAMAS, 2021). A configuração do exame, entretanto, por estar sendo certificado pela Universidade de Londres com a nova reforma educacional, começou a ser certificado por Bahamas para os alunos do ensino médio, o que refletia sua posição e independência política no sistema educacional.

Em 1998, houve a implementação do Enem no Brasil, com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica (BRASIL, 2018). Dentre as mudanças que o Enem foi assumindo, destaca-se sua reconfiguração no Plano Nacional de Educação, Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que apresenta como estratégias:

a) universalizar o ENEM, tendo como base a Matriz de Referência que estabelece os conteúdos curriculares do Ensino Médio e técnicas estatísticas e psicométricas; b) promover a sua utilização como instrumento de avaliação sistemática tendo em vista a promoção de políticas educacionais para a educação básica, bem como certificar a avaliação e permitir a medição dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes. Outra estratégia consiste em gerar métricas classificatórias além de propor critérios de acesso ao ensino superior (MARQUES *et al.*, 2020, p. 116).

Com a implementação da nova estrutura curricular em 2003, o exame PSU foi oficialmente estabelecido como o principal instrumento para definir a admissão dos candidatos ao ensino superior do Chile. Anteriormente, o teste envolvia apenas a medição de competências cognitivas (DEMRE, 2016).

Em 2012, o ENES no Equador foi utilizado como mecanismo de acesso ao ensino superior. Anteriormente, não existia dispositivo democratizador e o processo era determinado

³⁹Certificado Geral de Educação.

por subornos e avaliações que não correspondiam aos padrões acadêmicos (ECUADOR, 2016). Nesse mesmo período, no Equador, ocorreu a implementação do *Ser Bachiller*, que tem como objetivo fazer com que os alunos que concluíssem o ensino médio recebessem a certificação e a titulação de formação.

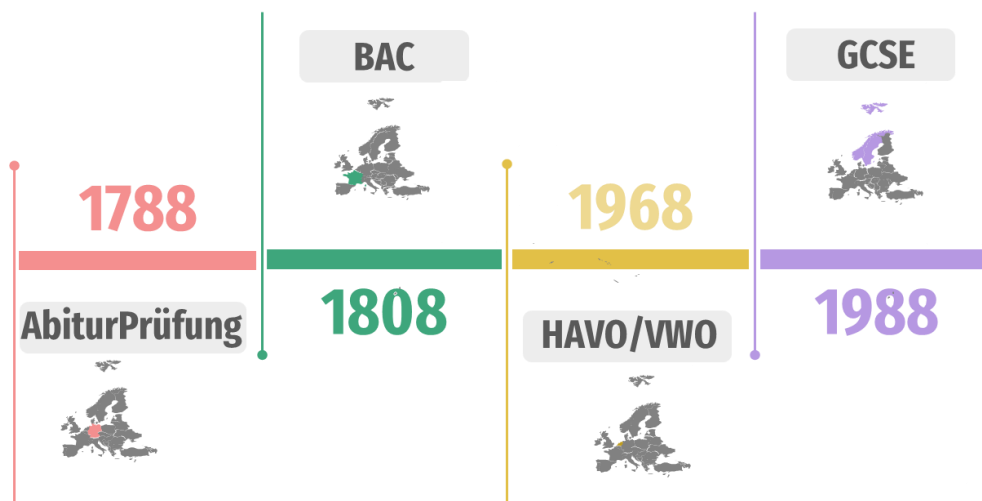
Em 2015 no Paraguai, foi criado o exame *Evaluaciones Nacionales* com o intuito de utilizar os resultados para a orientação da aprendizagem. A partir disso, o exame foi aplicado para alunos de diferentes anos para avaliar as áreas de conhecimento e promover a melhoria para o desempenho acadêmico do país (LAFUENTE, 2009).

Na análise da Figura 6, os anos de implementação dos exames estandardizados nos países da Europa (11) mostraram uma similaridade em comparação com os países da América (27), quando se refere à busca dos resultados e objetivos que se quer alcançar, assim como a qualidade do sistema educacional, de maneira que estão sendo cada vez mais incorporadas como uma crescente autonomia, implicando a necessidade de sistematizá-los. Ressaltamos que, neste tópico, trabalhamos com os exames *Abiturprüfung*, BAC, HAVO, VWO, GCSE, por apresentarem informações necessárias para a análise.

Por outro lado, quanto aos exames POB, *Reifeprüfung*, ESC, ESG e *Exame Final Nacional*, não foi possível encontrar as informações necessárias nos documentos, nos Ministérios da Educação e nos agentes responsáveis pela elaboração dos exames em relação aos anos de implementação e às suas políticas.

Na Figura 6, percebemos que desde a primeira implementação do exame estandardizado na Europa, que se deu em 1788, vem se tornando comum o seu avanço e o reconhecimento da sua importância nos sistemas educacionais.

Figura 6 – Ano de implementação dos exames estandardizados nos países da Europa



Fonte: O autor.

Nos períodos de implementação dos exames standardizados, a Alemanha foi o primeiro a aplicar o *Abiturprüfung*, em 1788, na tentativa de tornar o acesso às universidades alemãs mais restrito, já que, no exame anterior, não existiam restrições de ingresso nas instituições de ensino superior (ALEMANHA, 2021).

Em 1808, na França, surgia o exame BAC na tentativa de qualificar a escola e certificar os alunos que estavam concluindo a educação secundária (no final do *lycée*). Dessa forma, os estudantes apresentam uma oportunidade de construir e/ou definir o seu projeto de formação, o que também possibilitava a abertura para diferentes caminhos de atuação (FRANÇA, 2021).

Nos Países Baixos, com a elaboração da HAVO e do VWO, em 1968, conhecido como *Mammoth Act*, que se deu com a mudança da estrutura do ensino médio, os alunos passaram a ter a possibilidade de escolher um tipo de ensino, como o técnico e/ou superior (EURYDICE, 2005). Após as renovações, o objetivo desse sistema era melhorar a conexão entre o ensino médio, o ensino superior e o mercado de trabalho.

O GCSE, introduzido em 1988, veio para substituir o *General Certificate of Education Ordinary Level* e o *Certificate of Secondary Education* por um exame unificado. No entanto, a partir dessa reconfiguração, os alunos passaram a ser avaliados por meio de uma combinação de ensino e um exame final (OXFORD, 2021).

2.4.4 Agentes responsáveis pela elaboração dos exames standardizados, sua natureza jurídica e seus efeitos

Dos eixos analisados, os agentes responsáveis por realizarem os exames standardizados apresentam características de serem entidades autônomas e descentralizadas. Embora trabalhem em prol do desenvolvimento de políticas educacionais, promovem a qualidade dos sistemas, assim como medem o desempenho dos alunos.

Com base nos Quadros 10 e 11, abordaremos essas questões no âmbito dos países da América e da Europa, mostrando a natureza jurídica (multinacional, nacional e/ou internacional e estadual) na qual os agentes que elaboram os exames standardizados são responsáveis por estabelecer as funções do desenvolvimento no sistema educacional em diferentes perspectivas e pela estrutura organizacional.

Dessa forma, das diferentes classificações em que a natureza jurídica vem sendo estabelecida, compreendemos que os agentes que se vinculam à perspectiva de uma natureza jurídica em nível multinacional se caracterizam por estarem instalados em diferentes países e apresentam influências nos sistemas avaliativos. Assim, as multinacionais se vinculam em outros países com o intuito de obter uma grande estrutura política educacional voltada para as questões que contribuem na construção de um arcabouço e unificação dos exames standardizados.

Os agentes que apresentam a natureza jurídica em nível nacional têm uma configuração estabelecida no país, fornecendo um sistema próprio de atuação em toda nacionalidade de criar e fazer funcionar as suas políticas dentro do contexto educacional na realização e elaboração dos exames para os alunos do ensino médio. Esta condição busca um refinamento nos seus resultados para que, ao final do processo, os alunos e todo o sistema educacional daquele país tenham alcançado seus objetivos.

Entendemos que os agentes de natureza em nível internacional pretendem desenvolver, por meio das políticas educacionais um olhar crítico ao investigarem a prática da internacionalização dos exames standardizados e como tais práticas estão expostas para os alunos do ensino médio. Nesse contexto, aceitamos a ideia de que a política educacional vem sendo direcionada principalmente para realização dos exames standardizados para os alunos do ensino médio, baseada em uma prática globalizadora.⁴⁰ O agente responsável pelo exame

⁴⁰ A racionalidade voltada para a prática globalizadora, está direcionada de modo restrito, no sentido de que, se busca atingir uma pequena parcela da população mundial que compartilha de traços culturais semelhantes em função da região e colonização.

se encontra vinculado em diferentes países na intencionalidade de ampliar e mensurar o nível da qualidade da educação internacional.

Para o agente em nível estadual, trazemos a ideia de que as políticas educacionais promovem o engajamento escolar, visando a garantir, para os alunos do ensino médio, o direito ao acesso às universidades por meio dos exames standardizados. Nesse sentido, o Governo Federal fornece poder aos Estados para criar, manter, ampliar e/ou organizar, com vistas à autonomia na elaboração e implementação de ações nas suas próprias políticas, podendo ser válido para todo o país, por exemplo, a realização dos exames standardizados em nível nacional.

Quadro 10 – Agente responsável na elaboração dos exames standardizados e a sua natureza jurídica nos países da América

Siglas dos exames standardizados	Agente responsável	Natureza jurídica
EXANI I	Centro Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CENEVAL)	Nacional
EGREMS		
Aristas		
Evaluaciones Nacionales		
Enem	Instituto Nacional de Estudios e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)	Internacional
PAA	College Board	
CSEC	Caribbean Examinations Council (CXC)	Nacional e Internacional
ENES	Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)	

Fonte: O autor.

Conforme o Quadro 10, os agentes responsáveis por elaborarem os exames standardizados buscam alcançar e realizar objetivos políticos na possibilidade de cooperação entre países na oportunidade de alcançar a sua consolidação.

No EXANI I e o EGREMS, o agente CENEVAL, como o responsável pela elaboração e organização desses exames, trabalha com a ideia de instrumentos de avaliação de conhecimentos, aptidões e competências bem como a análise e divulgação dos seus resultados (CENEVAL, 2021). Uma das suas características é permitir avaliar em duas vertentes: entrada e saída dos alunos no ensino médio e permitir testes de admissão nas escolas. CENEVAL elabora e prepara os alunos para receberem a certificação e serem validados em todas as universidades do México, possibilitando uma avaliação padrão em nível nacional.

O PAA tem como agente responsável o *College Board*, que foi criado para expandir o acesso ao ensino superior, apesar de, atualmente, esse agente ser uma das principais instituições educacionais do mundo a promover a excelência e a equidade na educação. Por esse *College* os alunos se preparam para o exame PAA em direção à faculdade, por meio de

programas nos diferentes países (México, Costa Rica, El Salvador, Honduras, Panamá, Guatemala, Chile, Equador e Venezuela) (COLLEGE BOARD, 2021).

Esse agente (*College Board*) é de natureza jurídica caracterizada por ser em nível internacional, apresentando uma associação composta por educadores universitários e de nível médio dos Estados Unidos, assumindo duas funções principais: fornecer uma discussão de questões relacionadas com a admissão nas universidades e o acesso a elas no sentido de projetar e administrar o exame, cujos resultados seriam informados às universidades (WHITE, 2015).

No exame *Aristas*, o Ineed é um agente que avalia a qualidade da educação nacional do Uruguai em todos os seus níveis educacionais, no intuito de: a) buscar informações que contribuam para o direito dos alunos a uma educação de qualidade; b) divulgar o cumprimento dos objetivos metas; c) promover a produção de conhecimento sobre processos de avaliação; d) fornecer informações sobre o aprendizado dos alunos; e) propor critérios e modalidades nos processos do exame nos níveis educacionais; f) assessorar o Ministério da Educação e Cultura e a Administração Nacional de Educação Pública na participação em instâncias internacionais de avaliação; e g) contribuir com entidades públicas ou privadas ligadas à educação em todos os níveis (INEED, 2016, on-line).

O Snepe, como o agente responsável pelo exame *Evaluaciones Nacionales*, produz informações sobre o andamento da reforma no sistema educacional de Bolívia relacionada com o desempenho acadêmico e com a construção de um diagnóstico a partir dos resultados de aprendizagem, com vista à melhoria da qualidade institucional, assim como na ampliação de alunos participantes. Embora o agente apresente natureza jurídica em nível nacional, ele também monitora programas e políticas no desenvolvimento de comparações internacionais dos sistemas educacionais (BOLIVIA, 2015).

Aos países pertencentes à América Central (Anguila, Antígua e Barbuda, Barbados, Belize, Ilhas Virgens Britânicas, Ilhas Cayman, Dominica, Granada, Jamaica, Montserrat, São Cristóvão e Névis, Santa Lúcia, São Vicente e Granadinas, Trinidad e Tobago, Ilhas Turks e Caicos) e da América do Sul (Suriname e Guiana), o agente *Caribbean Examinations Council* (CXC) fornece certificações educacionais em 16 países e territórios caribenhos da Comunidade Britânica de língua inglesa que estão sob acordo dos governos participantes da Comunidade do Caribe (CARICOM). É ele o principal responsável pela elaboração do CSEC (BARBADOS, 2021).

Ao analisar a natureza jurídica especificamente aos exames estandardizados formulados pelo agente CXC, percebemos uma característica de ser reconhecida

internacionalmente e ter como objetivo fornecer os exames estandardizados para os alunos do ensino médio (CARICOM, 2021).

De outro ponto de vista, quando analisamos o Brasil, o Inep carrega a responsabilidade de realizar o Enem de maneira a atuar nas ações educacionais de forma a ajudar no desenvolvimento do país, permitindo que o sistema educacional passe por mudanças e evolua. O Inep fornece as métricas para que o aluno possa estudar em um local que ofereça a estrutura necessária para a sua formação e um ensino de qualidade (VESTIBULARES, 2020). Além de o Inep ser um órgão federal, responsável pelas evidências educacionais, apresenta também uma referência nacional e internacional nas suas áreas de atuação, como: avaliações e exames educacionais; pesquisas estatísticas e indicadores educacionais; e gestão do conhecimento e estudos educacionais (BRASIL, 2021).

De acordo com o Inee, que é o agente responsável por elaborar o ENES, há uma política de atuação que, em sua prática, se dá juntamente com o Ministério da Educação e da Formação Profissional para o sistema educativo da do Equador e Uruguai. Além disso, o instituto coordena o desenvolvimento dos exames e realiza as tarefas necessárias à sua preparação (INEE, 2021). Em relação à natureza jurídica, direciona-se para o âmbito nacional e internacional, de maneira que o exame nacional (Enes) permita conhecer a educação em todas as regiões, contando com a participação de entidades educacionais federais e estaduais.

Em face ao exposto, os agentes organizadores dos exames estandardizados nos países da América nos permitiram entender como são organizados e para qual finalidade eles estão destinados. Assim, esses exames nos ajudam a compreender como as suas competências avaliativas se apresentam no desenvolvimento das políticas de avaliação. Do mesmo modo, buscamos entender essas questões ao explicar o Quadro 11, no que se refere ao sistema político da Europa.

Quadro 11 – Agente responsável na elaboração dos exames estandardizados e a sua natureza jurídica nos países da Europa

Siglas dos exames estandardizados	Agente responsável	Natureza jurídica
GCSE	Assessment and Qualifications Alliance (AQA)	Multinacional
	Curriculum, Exams and Assessments Council (CCEA)	
	Welsh Joint Education Committee (WJEC)	
Reifeprüfung	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF)	Internacional
BAC	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF)	Nacional
Exame Final Nacional	Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et des Sports	
POB	Instituto de avaliação educativa (IAVE)	
Abiturprüfung	Sekretariat der Ständigen Bildungsministerkonferenz der Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland - Konferenz der Bildungsminister (KMK)	Estados federais

Fonte: O autor.

Em relação ao Quadro 11, o AQA, que é um agente responsável pela elaboração do exame estandardizado (GCSE), fornece aos alunos qualificações vocacionais para cada etapa de ensino concluída. Embora ela seja uma instituição independente, as suas qualificações e programas são regulamentados pelo Governo do Reino Unido, presente no sistema de exames públicos na Inglaterra e no País de Gales (THEALLPAPERS, 2020).

Além disso, o CCEA, que também faz parte do Reino Unido, especificamente na Irlanda do Norte, é um agente educacional que elabora e fiscaliza os currículos e o exame (GCSE), pensando no que os alunos precisam para a vida e para o trabalho, de modo que consiga atender às suas necessidades (CCEA, 2020). No País de Gales, o agente WJEC é o único fornecedor de qualificação para as instituições do ensino médio que dá suporte especializado para escolas e faculdades em todo o país (PAÍS DE GALES, 2020).

Esses agentes (AQA, CCEA e WJEC) realizam atividades nos países do Reino Unido, apresentando sua natureza jurídica em nível multinacional, pois os resultados do exame (GCSE) são extremamente importantes para os estudantes porque influenciam as chances de serem admitidos em universidades e também constarão em seus currículos profissionais nos países da Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte (IDP, 2021).

O BMBWF cria as condições e oportunidades para que os alunos da Áustria consigam realizar o exame (*Reifeprüfung*), de maneira que esse agente busca unificar as políticas avaliativas em diferentes instituições da Europa, como acordos, para que os alunos consigam ingressar, oferecendo caminhos para que, ao final do ensino médio, possam ter direito à continuação dos seus estudos em nível internacional (ÁUSTRIA, 2021).

O *Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse et des Sports* elabora e implementa o exame BAC na política educacional do governo francês, na qual esse agente

apresenta, como responsabilidade, a preparação e a implementação da política de governo para os alunos dentro e fora do ambiente escolar, com acesso ao conhecimento e desenvolvimento do ensino em nível nacional (FRANÇA, 2021).

No sistema educacional de Portugal o IAVE é responsável pela elaboração do *Exame Final Nacional*, ao qual se reconhece por sua independência técnica e profissional no exercício das suas funções. Tem como função promover melhoria do sistema educativo, contribuindo para a sua qualidade, eficácia e eficiência, buscando parcerias dos serviços e organismos do Ministério da Educação cuja atividade se relaciona com o ensino e com a formação profissional de docentes (IAVE, 2022).

Em Andorra, o *Ministeri d'Educació i Ensenyament Superior* é um dos departamentos ministeriais do Governo que apresenta competências na área da Educação, de natureza jurídica, em nível nacional, e tem como finalidade assegurar a qualidade do POB.

La missió del Departament de Sistemes Educatius, Ensenyament Superior i Relacions Internacionals en l'àmbit de sistemes educatius consisteix, d'una banda, a garantir l'educació i la formació dels escolars del país en el respecte a la diversitat, els drets i les llibertats fonamentals, i, de l'altra, a impulsar i aprofundir les relacions entre els sistemes educatius de l'estructura educativa andorrana (ANDORRA, 2021, n. p.).⁴¹

Dessa forma, as ações do governo de Andorra se apresentam também para os projetos educativos e escolares de organismos internacionais aos quais pertencem nas qualificações escolares estrangeiras, garantindo, assim, que as escolas andorranas sejam reconhecidas acadêmica e profissionalmente, quando apropriadas no exterior (ANDORRA, 2020).

Na Alemanha, o *Sekretariat der Ständigen Bildungsministerkonferenz der Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland – Konferenz der Bildungsminister* (KMK) é o responsável pela organização do sistema educacional da educação básica e superior, bem como pelos assuntos culturais e pela elaboração do exame standardizado (*Abitur Prüfung*). Ele também tem trabalhado com a Conferência Permanente dos Ministros da Educação e Assuntos Culturais da República Federal da Alemanha.

Os estados federais da Alemanha têm autonomia de garantir a uniformidade, certificados padrões de qualidade nas escolas, formação profissional e universidades, como também promover a cooperação entre instituições educacionais e científicas culturais, agindo juntamente com o Governo Federal (ALEMANHA, 2015).

⁴¹A missão do Departamento de Sistemas Educativos, Ensino Superior e Relações Internacionais no domínio dos sistemas educativos é, por um lado, garantir a educação e formação dos alunos do país no respeito pela diversidade, direitos e liberdades fundamentais, e, por outro lado, promover e aprofundar as relações entre os sistemas educativos da estrutura educativa andorrana (ANDORRA, 2021, n.p., tradução nossa).

2.5 DISCUSSÃO

Os exames standardizados apresentam, em sua classificação, diferentes eixos conceituais, como: a natureza (multinacional, internacional, nacional e/ou estadual); o propósito (certificação, produção de metadados e/ou habilitar os alunos para o acesso ao ensino profissional e/ou superior); e o efeito do exame (*high stakes*, *moderate stakes* ou *low stakes*) (MARQUES; STIEG; SANTOS, 2020).

A estruturação dos sistemas educacionais dos países da América e da Europa não segue a mesma lógica, pois compreende um espaço de diferentes ideias e ações voltadas para as tomadas de decisões sobre as organizações e regulações dos sistemas educacionais, a partir do seu contexto histórico e cultural.

O que podemos evidenciar, a partir disso, é que existem similaridades envolvendo os sistemas educacionais como: a) sua principal função é assegurar o equilíbrio, a coerência e a transformação do sistema e; b) a compreensão e elaboração de regras que podem direcionar o seu funcionamento, assim como os sentidos e onde ocorrem as lógicas de ação (BARROSO, 2003).

Nos países da América, a racionalidade do ensino voltada para formação técnica (profissionalizante) se refere especificamente ao modelo de aprendizagem com foco no desenvolvimento de competências e habilidades para atuação no mercado de trabalho. Esse modelo de ensino geralmente se encontra integrado ao ensino médio dentro do sistema educacional.

Nos países que elaboram e implementam políticas de unificação em relação à etapa final e da educação básica, por meio do ensino integrado, como no caso do Uruguai, Portugal, Andorra, Bélgica, Luxemburgo, Barbados, Granada, Jamaica, Santa Lúcia, São Vicente e Granadinas, Trinidad e Tobago, Belize, Guiana, Suriname, República Dominicana, Uruguai, Inglaterra, Irlanda do Norte e País de Gales (ensino secundário); Equador, Chile, Brasil, Dominica, São Cristóvão e Névis, Antígua e Barbuda, Dominica, São Cristóvão e Nevis, Antígua e Barbuda (ensino médio); México e Venezuela (educação secundária); Panamá, El Salvador, Honduras, Alemanha, França, Países Baixos e Espanha (educação média); Portugal, Andorra, Bélgica, Luxemburgo, Alemanha, França, Países Baixos, Espanha, Inglaterra, Irlanda do Norte e País de Gales (ensino médio profissional); El Salvador e Honduras Brasil e Chile (ensino médio e técnico profissional); Venezuela, Panamá, Equador (educação técnica e profissional); Paraguai e Guatemala (educação média básica), podem apresentar, como consequência a essa unificação, o direcionamento do processo educacional a partir do que se

pretende formar nos alunos, como as habilidades e competências que se querem alcançar, as áreas do conhecimento, disciplinas e conteúdo a serem ensinados, assim como os tipos de cursos (técnico e/ou superior) a serem ofertados.

Por outro lado, esse agrupamento de ensino entre os países pode estar também relacionado com a busca de uma formação consolidada, evidenciando o interesse em comum da unificação de terminologia e o fortalecimento das políticas envolvidas na elaboração do sistema educacional nacional e internacional. Para além disso, segundo Siteal (2019), a formação técnica nos países da América Latina é um fator relevante, pois favorece o desenvolvimento da estrutura produtiva. O seu papel central é a formação para o trabalho e a melhoria das competências, em um contexto em que a articulação entre o sistema educacional e o mercado de trabalho é cada vez mais fundamental.

No caso da Europa, a relação internacional pode estar associada à validação do ensino para os outros países da União Europeia (UE) e do Reino Unido (UK). Processo este que pode ser entendido como uma forma de assegurar a aproximação mediante os objetivos, como a transparência, a qualidade da educação, o reconhecimento das competências e o desenvolvimento do ensino no acesso à formação ao longo da vida (CEDEFOP, 2004).

Na articulação entre a organização do sistema educacional da América e da Europa, essas medidas correspondem, de um modo geral, à orientação das agências financeiras internacionais, como Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Essas agências, de certa forma, possibilitam maneiras para que suas recomendações sejam diretamente incorporadas às políticas educacionais de cada país, para que o sistema educacional seja aprimorado e aperfeiçoado, levando em consideração as particularidades das diferentes instituições de ensino.

Ao compreender essas transformações que envolvem o processo educacional nos países da América e da Europa na relação com os exames standardizados aplicados em nível nacional para estudantes da etapa final da educação básica, torna-se importante destacar que a participação dos países nesses exames é fundamental na sistematização de políticas educativas nos sistemas de ensino, sobretudo aqueles destinados ao ensino médio. Dessa maneira, percebemos, a partir das propostas dos exames standardizados, a uniformização e as oportunidades de ensino dos alunos na obtenção de níveis semelhantes de aprendizagem.

Para chegar a esses achados, foi necessário mapear, nos *websites* dos sistemas de ensino dos 88 países que constituem os continentes da América e da Europa, em busca desse entendimento, sobretudo para identificar o ano de implementação dos exames standardizados

aplicados em nível nacional, os agentes responsáveis por sua elaboração e aplicação, as naturezas jurídicas e os seus efeitos. Por meio dessa lógica de organização, buscamos comparar os exames desses países em busca de compreender as organizações, estruturas, intencionalidades e as sistematizações das políticas educacionais que os fundamentam.

Partindo desse raciocínio, encontramos 22 exames standardizados presentes em 38 países. Ao compararmos as características entre eles, percebemos que existem algumas aproximações relacionadas com as características educacionais, como o Enem, que é um exame de oportunidade para o aluno ingressar no ensino superior (BRASIL, 2015), equivalente ao BAC da França, ao *AbiturPrüfung* da Alemanha, ao CSEC de Belize, Antígua e Barbuda, Barbados, Dominica, Granada, Jamaica, Santa Lúcia, São Cristóvão e Névis, São Vicente e Granadinas, Trinidad e Tobago, Suriname e Guiana, ao PAA do México, Costa Rica, El Salvador, Honduras, Panamá, Guatemala, Chile, Equador e Venezuela, EGREMS e o EXANI II do México, PSU do Chile, Enes e o *Ser Bachiller* do Chile, *Examen de Admisión a la Universidad Simón Bolívar* da Venezuela, *Exame Final Nacional*, *AbiturPrüfung* de Portugal, ESC e o ESG de Luxemburgo, HAVO e o VWO dos Países Baixos, *Reifeprüfung* da Áustria, ASO da Bélgica e PAU da Espanha.

Do mesmo modo, encontramos, nos países que desenvolvem exames com a terminologia de “certificação”, características semelhantes, de maneira que fazem a sua avaliação ao final de cada etapa de ensino: Antígua e Barbuda, Barbados, Belize, Dominica, Granada, Jamaica, Santa Lúcia, São Cristóvão e Névis, São Vicente e Granadinas, Trinidad e Tobago, Guiana e Suriname (*Caribbean Secondary Education Certificate*), Inglaterra, Irlanda do Norte, País de Gales (*General Certificate of Secondary Education*), Escócia (*Scottish Qualifications Certificate*), Bahamas (*General Certificate of Secondary Education*).

Nessas duas perspectivas de avaliação, diferentes intencionalidades são assumidas quando consideramos os países analisados, por exemplo: ser uma ferramenta para auxiliar na avaliação das práticas pedagógicas da escola; avaliar o aprendizado dos alunos; e possibilitar o acesso às universidades e/ou à área profissional.

Para além disso, podemos entender, por meio de evidências, que há uma política articulada para a mobilização de interesses, voltada para o trabalho entre os países caribenhos com os países do Reino Unido, especialmente pelo compartilhamento dos aspectos culturais que a compõem. Dessa forma, busca-se potencializar o desenvolvimento macroeconômico da região como um todo, ao mesmo tempo em que ameniza os problemas estruturais e de organização para a formulação de políticas educacionais nos países mais pobres.

Em relação à PAA, a aplicabilidade em diferentes países da América faz com que o agente organizador apresente uma mesma característica em sua formulação e universalização ao sistema de ensino, de forma que os alunos consigam continuar seus estudos em universidades nos países que apresentam essa configuração. Em 2018, esse exame passou a ser aplicado também em Porto Rico (COLLEGE BOARD, 2021), passando a expandir o sistema de avaliação para além dos países da América Latina.

Entendemos que essa articulação pode estar atrelada à intencionalidade de expandir o exame, unificando-o, para os países da América na busca de sua consolidação, reconhecimento e unificação das políticas avaliativas do sistema educacional, de maneira que consiga estabelecer metas e prioridades de intervenção em uma realidade na qual os países envolvidos consigam dialogar a partir dos seus resultados em busca da melhoria educacional.

Nos Países Baixos, existem dois tipos de exames (HAVO e/ou VWO), aplicados no ensino médio geral, que conduzem ao ensino superior e com outro propósito, apresentando característica de produzir metadados, pois, nesses programas, os alunos são matriculados de acordo com a sua capacidade.

O que difere a HAVO do VWO é que o diploma HAVO apresenta o requisito mínimo para admissão nas universidades de Ciências Aplicadas, que é o ensino profissionalizante superior, e nele os alunos são formados e orientados para a atuação profissional. O VWO tem a intencionalidade de preparar e conceder aos alunos o acesso à Universidades de Pesquisa para uma formação científica.

Embora uma das características dos exames seja apresentar uma variação em seus efeitos, notamos que os diferentes países que apresentam relação com o Caribe (Antigua e Barbuda, Barbados, Belize, Dominica, Granada, Guiana, Santa Lúcia, São Cristóvão e Névis, São Vicente e Granadinas, Suriname, Trinidad e Tobago) têm como característica predominante os exames de natureza *high stakes*, assim como os países da Europa (Alemanha, Andorra, França, Luxemburgo, Países Baixos, Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte).

Chegamos a essa conclusão, pois os exames, como *Abiturprüfung*, BAC, CSEC, Enem, ESC, GCSE POB, HAVO e VWO, apresentam um alto risco aos estudantes no contexto dos países em que eles são realizados, principalmente porque seus resultados afetam as suas vidas ao determinar quais rumos irão percorrer após finalizar o ensino médio. Esse é um fator que Orfiled e Wald (2000) destacam como uma característica comumente assumida por exames standardizados dessa natureza, pois influenciam diretamente estudantes, professores, administradores, comunidades, escolas e distritos.

Relacionados com as modalidades e o reflexo dos exames estandardizados no ambiente escolar e na vida dos alunos do ensino médio, percebemos, pelos indícios, que o *Abiturprüfung*, o BAC, o ENEM, o ESC, o POB, o HAVO e o VWO estão atrelados a uma perspectiva de um exame diagnóstico e formativo, pois o Conselho de Admissão toma as decisões de como deve redigir um relatório sobre o potencial educacional do aluno e o nível de aproveitamento. Dessa forma, para admissão, os alunos são avaliados no sentido de estabelecer sua adequação usando testes desenvolvidos centralmente para avaliar o seu nível de conhecimento e compreensão.

Entre os países do Reino Unido e do território caribenho, a partir das pistas, percebemos que existem acordos entre eles, buscando unificar o sistema político avaliativo, por meio da criação dos exames GCSE e do CSEC, respectivamente, apresentando similaridades envolvendo a nomenclatura, a língua inglesa e o projeto de ensino. Em relação ao agente *Caribbean Examinations Council (CXC)*, responsável pela organização do exame CSEC e pela certificação do aluno em concluir o ensino médio, apresentam a mesma lógica de certificação e possibilidade do aluno em conseguir entrar em uma universidade, assim como o GCSE (UCAS, 2014).

Do mesmo modo percebemos que, em Bahamas, o sistema escolar é baseado no modelo britânico. Os alunos avançam dependendo de seu desempenho nos exames administrados ao final de cada ano letivo. Após a conclusão do ensino médio, eles realizam o *Certificado Geral de Educação Secundária das Bahamas (BGCSE)* para prosseguir em outra etapa de ensino.

Os exames CSEC, GCSE e BGCSE apresentam uma característica formativa realizada de modo seriada que acontece no ensino médio. Neles são conduzidas uma admissão amplamente equivalente entre os países do Reino Unido e os países caribenhos (UCAS, 2014), pois objetivam obter o nível de aprendizagem do aluno na escolarização do ensino médio. No Brasil, por exemplo, notamos uma possibilidade de inserção dessa política de avaliação seriada. Contudo, o Enem, desde a sua criação, apresenta uma organização baseada em uma política voltada para os alunos que estão finalizando o estudo.

Conforme a Portaria nº 458 (BRASIL, 2020), um dos propósitos do Ministério da Educação (MEC) é instituir o “Enem seriado”, com o objetivo de proporcionar uma maior agilidade nas informações sobre o ensino médio brasileiro, de maneira que os alunos realizem esse exame ao final de cada ano.

De maneira geral, o CSEC e o Enem aproximam-se na lógica empregada nos exames, assim como nas suas finalidades, no que se espera que os alunos alcancem ao final do

processo. Evidenciamos, ainda, que eles compartilham de elementos em comum relacionados com a organização do sistema educacional, bem como com o discurso de fortalecer o direito a uma educação de qualidade a todos. Por outro lado, observamos que as tarefas desempenhadas pelos agentes responsáveis por elaborar, aplicar e divulgar os resultados apresentam diferentes maneiras envolvendo a produção das políticas educacionais de como esses exames são realizados.

Do ponto de vista dos impactos a que esses exames se submetem, identificamos que, na França, o exame BAC prepara os alunos para seguir o curso de pós-ensino médio de sua escolha. Para isso os alunos fazem a opção de estudar modalidades adicionais que são cobradas nos exames finais do ensino médio conhecidas como geral, técnico e superiores.

Compreendemos que os exames atuais parecem seguir duas lógicas distintas: de um lado, têm como objetivo tradicional certificar o desempenho individual de alunos e, por outro, visam ao controle e monitoramento do sistema educacional como um todo. Em contraste, para alguns países, percebemos que o objetivo principal dos exames standardizados serve para identificar as necessidades da aprendizagem individual do aluno. Os agentes responsáveis têm por finalidade realizá-los para atender aos objetivos educacionais previstos nas políticas de cada país.

Em face ao exposto, identificamos que as políticas educacionais estabelecidas pelo sistema educacional de diferentes países da América e da Europa estão organizadas por meio das suas particularidades e necessidades locais, visto que as reformas educacionais buscam propor um currículo mais flexível, principalmente quando se quer melhorar a qualidade educacional.

CAPÍTULO III

EXAMES ESTANDARDIZADOS EM NÍVEL NACIONAL: ÁREAS DO CONHECIMENTO E DISCIPLINAS AVALIADAS

3.1 INTRODUÇÃO

As políticas públicas, como áreas do conhecimento, favorecem a comunicação entre os saberes das diferentes disciplinas (BRASIL, 2010) na construção da identidade pessoal e social dos educandos. Atualmente, as políticas de avaliação se apresentam como parte do processo de desenvolvimento de estratégias específicas destinadas a melhorar os conhecimentos, as competências e as finalidades dos alunos do ensino médio ao realizarem o exame estandardizado em nível nacional (UNESCO, 2019).

De maneira específica, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) reconhece essa diversidade de áreas do conhecimento e disciplinas como prática importante no processo de consolidação educacional (SILVA; FERNANDES, 2022). Entendemos que as políticas educacionais consideradas como mecanismos relevantes no processo de aprendizagem, surgiriam oportunidades de repensar o currículo, considerando os aspectos sociais dos alunos, tornando-o possível a sua integração como parte obrigatória nas práticas pedagógicas dos países da América e da Europa.

O debate sobre as áreas do conhecimento e disciplinas avaliadas nos exames estandardizados têm mostrado um cenário pouco produtivo quando se analisam estudos de natureza comparada entre os países da América e os da Europa. Nesse caso, as produções encontradas são direcionadas: a) ao sistema educacional e à relação dos exames estandardizados nas políticas educacionais da América Latina (RIVAS et al., 2021); b) aos exames estandardizados e aos tempos de pandemia de Covid-19 (VOZES DA EDUCAÇÃO, 2021); e c) ao sistema educacional e às principais características relacionadas com os exames de ingresso nas universidades (VOZES DA EDUCAÇÃO, 2021).

Buscamos a partir deste estudo, ampliar essa compreensão, no intuito de alcançar o comparativo entre países da América e da Europa, além de entender os procedimentos e os métodos adequados à avaliação dos alunos pelos exames estandardizados, sobretudo quais áreas do conhecimento e quais disciplinas estão sendo avaliadas.

Dessa forma, as principais inquietações presentes neste capítulo consistem em entender: quais as áreas do conhecimento e disciplinas são avaliadas nos exames

estandardizados em nível nacional aplicado nos países da América e da Europa? Das diferentes áreas e disciplinas, quais se assemelham e quais diferenciam entre os exames? Como os itens dos exames estandardizados estão estruturados e a partir do que são cobrados pelas áreas do conhecimento e disciplinas? Qual a intencionalidade das políticas educacionais em abordar determinadas áreas e disciplinas?

Nesse sentido, este capítulo tem por objetivo analisar as áreas do conhecimento e as disciplinas avaliadas nos países que apresentam exames estandardizados em nível nacional (da América e da Europa), levando em consideração as aprendizagens, as habilidades e os conhecimentos cobrados por essas avaliações.

3.2 QUADRO TEÓRICO

“Os exames estandardizados em sua abrangência visam racionalizar e padronizar a qualidade do sistema educativo” (MARQUES, 2020, p. 42). Nesse sentido, acreditamos que as áreas do conhecimento e as disciplinas avaliadas podem se apresentar como mecanismos fundamentais na qualidade educacional. Para isso, fundamentamo-nos em Certeau (1994), levando em consideração as *apropriações* das autoridades políticas e culturais de modo a identificar como os exames estandardizados, as áreas do conhecimento e as disciplinas avaliadas estão sendo mobilizados conforme organizados no Quadro 12.

Quadro 12 – Referência dos dados para uma análise comparativa

Dimensões	Parâmetros	Indicadores
Programas de avaliação	Avaliação de estudantes	1. Área de conhecimento 2. Disciplinas avaliadas

Fonte: Adaptado de Álvarez-López e Matarranz (2020, p. 87).

Nesta fase da investigação, nosso intuito também é alcançar, por meio de um olhar direto e indiretamente para os documentos, na intencionalidade de identificar que eles estão falando mediante as propostas avaliativas que são orientadas nas diferentes práticas de *apropriação*. Entendemos que essas apropriações vão ser observadas pelas formas, mecanismos e objetivos que os agentes se baseiam para elaborarem os documentos, de modo que, cada país apresenta um documento que direciona a atenção nas decisões referentes às atividades governamentais e como isso impacta no sistema educacional.

Nesse sentido, para identificar essas relações, é preciso ter em vista os sinais deixados pelo caminho (documentos), possibilitando encontrar *pistas* na tentativa de compreender

como as áreas e as disciplinas se constituem na perspectiva da formação do aluno (GINZBURG, 1989).

Nesse processo de investigação do objeto de estudo, tornam-se importantes os vestígios deixados pelos documentos e suas relações com os exames standardizados e como as políticas vêm se constituindo (GINZBURG, 1989). Isso possibilita indicar o que está presente, ausente e quais áreas do conhecimento e disciplinas se assemelham e se distanciam, de maneira que consigamos entender o cenário apresentado nos países da América e da Europa. O documento nos permite fazer dele um instrumento essencial de investigação, discussão e comparação das políticas imbricadas no sistema educacional e avaliativo.

Os documentos, fontes de dados, apresentam lacunas que nos ajudam a pensar e compreender como são culturalmente construídos cheios de intencionalidade (BLOCH, 2001). Com isso, buscamos dialogar com autores que se reportam ao tema (CERTEAU, 1994; GINZBURG, 1989; BLOCH, 2001), pois acreditamos ser significativo estabelecer relação entre as concepções teóricas trazidas por eles, que nos apresentam conceitos e significados que ajudem a encontrar possíveis respostas estabelecidas neste estudo.

3.3 METODOLOGIA

O percurso metodológico da pesquisa levou em consideração os procedimentos do objetivo propostos neste trabalho. Para isso, recorreremos aos documentos que norteiam os exames standardizados para identificar as áreas e as disciplinas avaliadas e entendidas em sua organização conceitual. Especificamente, no caso da América e da Europa, evidenciamos os principais atos normativos que fundamentam os exames standardizados.

Para tanto, assumimos como critério: a) apresentar a área do conhecimento e a disciplina Educação Física identificando o que é cobrado no exame standardizado em nível nacional; e b) o exame ser realizado por alunos do ensino médio. Com base nesses critérios, tivemos o cuidado de identificar os países que atenderam às normas preestabelecidas para o desenvolvimento deste trabalho.

O levantamento foi realizado por meio de consultas em documentos oficiais dos governos dos países selecionados da América e da Europa, disponíveis em *websites*, além de publicações em sites oficiais dos agentes responsáveis pela elaboração e aplicação dos exames. Neste capítulo, apresentamos os cinco exames e seus respectivos países que atenderam aos critérios da pesquisa. São eles: EGREMS no México; PAA na Costa Rica, no

Equador, na Honduras, no Panamá, na Venezuela, na Guatemala, no El Salvador; Enem no Brasil; PSU no Chile e o *AbiturPrüfung* na Alemanha.

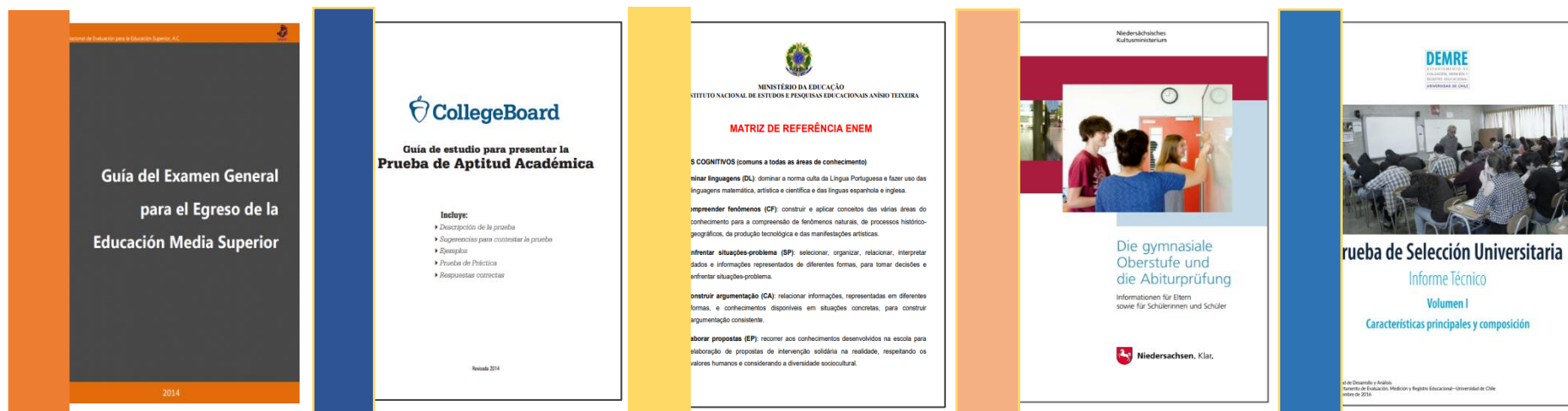
Foram selecionados esses países com seus respectivos exames por apresentarem em seus documentos informações necessárias para as análises, principalmente referentes às áreas do conhecimento e às disciplinas avaliadas.

3.3.1 Organização das análises dos dados: aspectos metodológicos

A fim de conhecer os documentos e entender as suas orientações, realizamos a leitura buscando perceber algumas particularidades e semelhanças ao interrogá-los. A partir disso, para a organização dos dados, levamos em consideração a leitura minuciosa e atenta, para que, em seguida, conseguíssemos elaborar os quadros, as figuras e fazer a análise posterior.

Ressaltamos que, de muitos entendimentos relacionados com os termos presente nos documentos que norteiam as práticas avaliativas dos países da América e da Europa, selecionamos e organizamos a Figura 7 e o Quadro 13, para mostrar as capas com as suas nomenclaturas, tentando trazer as diferentes nomenclaturas e assim classificar esses materiais como guias, padronizando e justificando o porquê da compreensão dos documentos de como são entendidos pelas políticas nacionais.

Figura 7 – Capas das fontes documentais



Fonte: O autor.

Quadro 13 – Terminologias dos documentos que norteiam os exames estandardizados

Países	Exames estandardizados	Nomenclatura dos documentos que orientam os exames
México	EGREMS	Guia para o Exame Geral Ensino Secundário
Costa Rica	PAA	Guia de estudos para apresentação do Teste de Aptidão Acadêmica
Equador		
Honduras		
Panamá		
Venezuela		
Guatemala		
El Salvador		
Brasil	Enem	Matriz de referência Enem
Alemanha	<i>AbiturPrüfung</i>	O ensino médio e o exame Abitur
Chile	PSU	Conteúdo de teste obrigatório e eletivas do PSU

Fonte: O autor.

As principais questões do Quadro 13 estão direcionados para os documentos e as suas terminologias, em detrimento do direcionamento dos conteúdos programáticos que são abordados nos exames. Nessa perspectiva, a articulação se dá em muitos conceitos que geralmente são entendidos da mesma forma. Nesse caso, buscamos padronizá-los para conseguir determinar essas terminologias como Guia de estudo, pois acreditamos ser suficiente para englobá-los em um conceito e atender às demandas deste estudo.

Ao priorizar o Guia de estudo, damos a entender que ele abarca várias intencionalidades e propósitos referentes aos diferentes campos de atuação. No entanto, levamos em consideração que cada país possui um tipo de terminologia específica que se reporta a uma sequência de conhecimentos elaborados para uma determinada finalidade, conforme a realidade e necessidade de cada país. Dessa forma, elaboramos o Quadro 14 para esboçar as organizações curriculares e os componentes curriculares que são abordados pelas políticas nacionais.

Quadro 14 – Guia de estudo do sistema educacional da América e Europa

Exames estandardizados	Organização curricular	Componente curricular
EGREMS	Campo disciplinar	Área
PAA	Áreas cognitivas	Disciplina
Enem	Áreas do conhecimento	
AbiturPrüfung		
PSU	Áreas temáticas	Matéria

Fonte: O autor.

Conforme o modelo apresentado no Quadro 14, os tipos de terminologias entre os determinados países da América e da Europa podem impactar o processo formativo do aluno. Ressaltamos, no entanto, que cada modelo tem suas particularidades. Anunciamos que, no intuito de igualar essas terminologias, achamos necessário denominá-las de áreas do

conhecimento e disciplinas, pois acreditamos que são suficientes para abarcar todas essas nomenclaturas. Estamos denominando como área do conhecimento e disciplina os saberes acadêmicos que envolvem as grandes áreas e a subáreas (disciplinas) do conhecimento.

Temos por intuito informar que a língua materna presente nos cinco exames standardizados (EGREMS, PAA, Enem, *Abiturprüfung*, PSU) é considerada como obrigatória, conforme o Quadro 15, de maneira que essa disciplina é essencial nas mais diferentes situações de comunicação. Indicamos, a partir disso, que, para que pudéssemos fazer a análise referente ao Quadro 15, precisaríamos mostrar esse cenário para que assim fosse possível padronizar a língua materna constituída nas avaliações.

Quadro 15 – Língua materna cobrada nos exames standardizados

Exames standardizados	Disciplinas
EGREMS	Literatura
PAA	Espanhol
Enem	Língua portuguesa
<i>Abiturprüfung</i>	Alemão
PSU	Linguagem e comunicação

Fonte: O autor.

Com a presença dessas terminologias, fica evidente que a utilização da língua materna como disciplina cobrada nos exames standardizados se torna fundamental no sistema educacional, assim como a necessidade de sua obrigatoriedade no processo avaliativo. Com isso, no intuito de estabelecer a uniformização das disciplinas referente à língua materna (Literatura, Espanhol, Língua portuguesa, Alemão, Linguagem e comunicação) cobradas nos exames standardizados, buscamos estipular a língua vernácula, como sendo satisfatório para envolver essas terminologias.

Na exploração do documento, consideramos necessário categorizar as informações em subtópicos (as aproximações das áreas do conhecimento e das disciplinas avaliadas pelos exames standardizados dos países da América e da Europa, e a organização dos itens nos exames standardizados). Por meio deles, buscamos compreender as ideias centrais de como as áreas e disciplinas são estabelecidas pelas políticas, levando em consideração o levantamento realizado nos documentos.

Na primeira análise, trazemos as relações conceituais, elaboradas a partir do Quadro 16, considerando os aspectos avaliativos (área do conhecimento e disciplinas) que são cobrados pelos exames standardizados, tendo em vista o cenário avaliativo quando se observam as suas particularidades.

Na segunda análise, organizamos as áreas do conhecimento que são similares quando analisados os sistemas avaliativos de outros países. Elaboramos o Quadro 17 para discuti-los e

identificar as intencionalidades das políticas por trás da organização das áreas do conhecimento.

No Quadro 18, apresentamos as disciplinas avaliadas e as suas finalidades, realizando a comparação entre elas, de maneira que pudéssemos visualizar as suas semelhanças, levando em consideração a perspectiva de avaliação que se espera ser cobrada pelos exames estandardizados da América e da Europa.

No Quadro 19, apresentamos os tipos de modelos avaliativos presentes nos exames estandardizados com basicamente três maneiras de avaliar o aluno: a partir do exame teórico, prático e/ou oral. Acreditamos que, por meio dessas ferramentas, será possível entender as intencionalidades de se trabalhar com os diferentes instrumentos de avaliação e conseguir identificar se há semelhanças nas áreas do conhecimento e disciplinas avaliadas entre pelos exames.

3.4 RESULTADO

Elaboramos o Quadro 16, na busca de entender o panorama das áreas do conhecimento e das disciplinas nos exames estandardizados a partir de seu propósito, conforme as necessidades e expectativas das políticas de avaliação.

Quadro 16 – Áreas do conhecimento e disciplinas avaliadas pelos exames estandardizados

Países	Exames	Áreas do conhecimento	Disciplinas
Costa Rica			
Equador			

Honduras	PAA	Raciocínio Verbal e Leitura Crítica, Raciocínio Lógico-Matemático e Escrita em Espanhol	Inglês, Matemática, Língua Vernácula
Panamá			
Venezuela			
Guatemala			
El Salvador			
Brasil	Enem	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Linguagem, Código e suas Tecnologias	Biologia, Física, Matemática, Química, Filosofia, Geografia, História, Sociologia, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Espanhol ou Inglês, Língua Vernácula, Literatura
Chile	PSU	Linguagem e Comunicação, Matemática, História, Geografia Ciências Sociais e Ciências	Literatura, Língua vernácula, Matemática, Geografia, História, Biologia, Física, Química
Alemanha	<i>Abiturprüfung</i>	Linguística e Literatura, Ciências Humanas e Sociais, Matemática e Naturais e Esportes	Língua Vernácula, Línguas Estrangeiras, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Matemática, Biologia, Química, Física e Esportes

Fonte: O autor.

Notamos, assim como nas demais áreas do conhecimento presentes no Quadro 16, que a busca do conhecimento se dá em torno da formação do aluno. Avaliar as áreas e com as disciplinas pertencentes a ela indica a necessidade de produzir um perfil de aluno que se enquadre nas exigências dos sistemas educacionais (PIZARRO; LOPES JÚNIOR, 2017). Nos países da América e da Europa, a condição imposta se baseia em avaliar as competências dos alunos em diferentes áreas e disciplinas cobradas pelos exames.

Por exemplo, no exame PAA, que é considerado uma avaliação de aptidão e habilidades cognitivas que também estabelece como critério as áreas (Raciocínio Verbal e Leitura Crítica, Raciocínio Lógico-Matemático e Escrita em Espanhol) e as disciplinas (Inglês, Língua Vernácula, Matemática e Espanhol), que apresentam como finalidade medir o que os alunos são capazes de fazer na prova com os conhecimentos adquiridos durante os estudos no ensino médio (COLLEGE BOARD, 2014).

O Enem, por sua vez, de acordo com o seu documento apresenta as áreas do conhecimento (Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Linguagem, Código e suas Tecnologias) em articulação com as disciplinas (Biologia, Física, Matemática, Química, Filosofia, Geografia, História, Sociologia, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Espanhol ou Inglês, Língua Vernácula e Literatura), no intuito de promover a colaboração e a integração entre as disciplinas das diferentes áreas do conhecimento presentes nas propostas curriculares (BRASIL, 1999).

Na PSU, as áreas de conhecimentos (Linguagem e Comunicação, Matemática, História, Geografia e Ciências Sociais, Ciências) e as disciplinas (Literatura, Língua

Vernácula, Matemática, Geografia, História, Biologia, Física, Química) se agrupam mediante três categorias de aprendizagem: conhecimentos, competências e atitudes (DEMRE, 2016), de maneira que essa forma de organização corresponde aos conhecimentos específicos e às competências que os alunos devem alcançar para o seu desenvolvimento e a sua formação (acadêmica e/ou profissional).

O *Abiturprüfung* se constitui por áreas (Linguística e Literatura, Ciências Humanas e Sociais, Ciências Exatas e Naturais e Esporte) e disciplinas (Língua Vernácula, Línguas Estrangeiras, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Matemática, Biologia, Química, Física e Esportes) com a finalidade de utilizar métodos apropriados para a aprendizagem dos alunos, elaborado com questões que possibilitem reflexões crítica. Nessa preparação, a instituição é responsável por dar prioridade aos conhecimentos que os alunos vão utilizar (ALEMANHA, 2021).

As intencionalidades que envolvem as políticas para estabelecer diferentes áreas do conhecimento e disciplinas avaliadas no processo educativo têm mostrado que existe uma organização de conhecimentos básicos, que geralmente são dados pela Língua Vernácula, Estrangeira e Matemática, de modo que as outras áreas e disciplinas são avaliadas conforme os interesses e/ou prioridades dos alunos.

Uma das possíveis consequências em priorizar determinados conhecimentos seria, por exemplo, que as áreas e disciplinas pouco avaliadas no âmbito global podem receber menor atenção nas instituições de ensino, inclusive a redução do período dedicado à aprendizagem.

Nos países da América, o lugar em que as áreas e as disciplinas avaliadas têm ocupado apresentam objetivos diferentes em relação às intencionalidades que as políticas educacionais estabelecem, como no caso da existência de organizações hierárquicas referentes aos currículos e aquelas que apresentam maior importância do que as outras, pois acreditam que as últimas atribuem melhoria nos sistemas educacionais (MONARCA, 2020).











Na Alemanha, a importância das áreas e das disciplinas se dá gradualmente a uma abordagem baseada em competências, de maneira que as políticas se vinculam às instituições no intuito de orientar o processo educacional por meio dos exames standardizados (EURYDICE, 2010).

3.4.1 As aproximações das áreas do conhecimento e das disciplinas avaliadas pelos exames standardizados dos países da América e da Europa

Por meio das análises deste subtópico, identificamos a relação entre as áreas do conhecimento e as disciplinas avaliadas nos países da América e da Europa, conforme apresentado no Quadro 17 (as aproximações das áreas do conhecimento) e no Quadro 18 (as aproximações das disciplinas avaliadas).

Entendemos que esse tipo de análise é amplo, pois envolve questões que se desdobram em dois entendimentos, de maneira que se questiona o porquê de certos exames apresentarem conhecimentos avaliativos em comuns, com a existência de guias de estudos que não privilegiam as mesmas áreas do conhecimento e disciplinas nas avaliações.

Quadro 17 – As aproximações das áreas do conhecimento

Países	Exames	Matemática	Ciências	Linguagens
 Brasil	Enem	✓	✓	✓
 Chile	PSU	✓	✓	✓
 Alemanha	<i>AbiturPrüfung</i>	✓	✓	✓
 Costa Rica	PAA	✓		
 Equador				
 Honduras				
 Panamá				
 Venezuela				
 Guatemala				
 El Salvador				

Fonte: O autor.

Das áreas do conhecimento, agrupamos aquelas que, de certa forma, se apresentam em mais de um exame. Nesse caso, por meio dos indícios, as ações do governo por trás dessa implementação tem indicado a preocupação em atentar para o desempenho dos alunos nas suas avaliações, assim como na busca de compreender como esses conhecimentos influenciam a sua qualidade educacional e apresentam desafios para o ensino (LEMANN, 2021).

Percebemos, desde então que, o Enem, o PSU e o *AbiturPrüfung* são os que apresentam as mesmas áreas de conhecimento no exame standardizado, de maneira que, ao olhar de forma isolada, a Matemática se apresenta em quatro exames (Enem, PSU,

AbiturPrüfung e o PAA), em seguida, a Ciência e a Linguagem em três exames (Enem, PSU e *AbiturPrüfung*).

A composição dessas áreas nas avaliações se apresenta de forma similar quando observada no contexto geral. Por outro lado, quando analisada de maneira específica, cada exame segue a sua própria lógica de organização, conforme as políticas implementadas.

Nessa concepção, as referências de cada área descrevem as interações mais abrangentes ou complexas (nas competências) e as mais específicas (nas habilidades) entre as ações dos participantes, que são os sujeitos do conhecimento, com os objetos de conhecimento, selecionados e organizados a partir das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) (RABELO, 2013, p. 36-37).

O PSU se volta para áreas que privilegiam a avaliação por meio das competências cognitivas, como reconhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação, que são considerados etapas essenciais que acontecem no ensino médio para os alunos que buscam conhecimentos que possam fazê-los compreender e refletir sobre as suas práticas, bem como participar da sociedade em que vive (DEMRE, 2016).

No *AbiturPrüfung*, as áreas do conhecimento são estabelecidas a partir de cada instituição, podendo apresentar intencionalidades diferentes, por exemplo, estar relacionadas com o tipo de formação (técnica e/ou acadêmico) que o aluno deseja alcançar. Dessa forma, as instituições de ensino voltadas para a formação técnica direcionam a sua educação para as competências e habilidades para a educação profissional. De outro modo, para as áreas direcionadas para a formação acadêmica são desenvolvidas competências e habilidades para a educação universitária (ABBEHUSEN, 2018).

O PAA, não visa a qualificar as áreas do conhecimento, mas possibilita aos alunos conhecer o seu próprio domínio das habilidades básicas desenvolvidas no ensino médio e saber como será o seu desempenho acadêmico na universidade. Nesse processo, a formação ocorre por recursos preparatórios, como o Guia do PAA, que inclui os tópicos e assuntos necessários para os alunos consigam estudar, praticar e entender os seus níveis de dificuldade (UNITIPS, 2021).











Nesse entendimento, podemos perceber diferentes intencionalidades, quando observamos a interação das áreas do conhecimento com as políticas públicas e seus propósitos educacionais. A interação entre elas, de maneira geral, ocorre em comum com algumas particularidades conforme a implementação de seus exames standardizados.

Essa similaridade pode estar relacionada na configuração de política que se deseja alcançar, no caso de “[...] identificar as intervenções políticas mais apropriadas, promissoras e

eficazes” (UNESCO, 2019, p. 9) para o seu sistema de ensino. As áreas do conhecimento, com os resultados das avaliações nos diferentes países, colaboram para estimular mudanças nas políticas a partir dos seus usos (intervenção no meio técnico e/ou acadêmico).

Em relação às questões sobre análises das disciplinas, observamos, de acordo com o Quadro 18, que, ao compreendê-las, elas podem indicar diferentes propósitos e características de como estão organizados os seus currículos, tendo em conta o sistema educacional dos países da América e da Europa. Dentre as disciplinas avaliadas presentes nos guias, a Arte não faz parte do Quadro 18 por não apresentar aproximação nos exames standardizados da América e da Europa por apresentarem características típicas de um currículo nacional.

Quadro 18 – As aproximações das disciplinas avaliadas

Países	Exames	Matemática	Língua Vernácula	Biologia	Física	História	Geografia	Química	Filosofia	Sociologia	Literatura	Línguas Estrangeiras	Educação Física/Esporte
 Brasil	Enem	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
 Chile	PSU	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓	
 Alemanha	AbiturPrüfung	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓		✓
 Costa Rica	PAA												
 Equador													
 Honduras		✓			✓							✓	
 Panamá													
 Venezuela													
 Guatemala													
 El Salvador													

Fonte: O autor.

As disciplinas presentes no Quadro 18 estão distribuídas conforme as proximidades nos exames: dez se encontram no Enem, oito no PSU, sete no *Abiturprüfung* e três no PAA.

No Enem, os conhecimentos avaliados se articulam com a percepção da disciplinaridade, que permite uma intercomunicação entre as disciplinas por um tema comum. Nesse sentido, os critérios avaliativos no exame estão direcionados para a articulação curricular na área de conhecimento, entre as áreas e os eixos cognitivos (dominar linguagens; compreender fenômenos; enfrentar situações-problema; construir argumentação e, por fim, elaborar propostas), com o intuito de possibilitar ao aluno desenvolver suas habilidades cognitivas (GOMES, 2018).

No PSU, a ênfase se dá ao princípio de que os alunos, durante seu tempo no ensino médio, devem ser capazes de adquirir conhecimentos que lhes permitam desenvolver os pilares da educação, como aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver em sociedade e aprender a ser. Nesse caso, os alunos passam a aprimorar um conjunto de habilidades cognitivas por meio das disciplinas e em situações da vida real (DEMRE, 2012).

O *Abiturprüfung* intercala disciplinas teóricas com disciplinas de caráter prático (VOZES DA EDUCAÇÃO, 2021). O exame apresenta diferentes possibilidades de ensino, nas quais as disciplinas se articulam conforme os interesses da instituição e dos alunos. Essa ideia busca fornecer um conhecimento global, que permita que eles consigam pensar de forma crítica e analítica os desafios da vida profissional (SEGS, 2016).

O PAA, fundamentalmente, combina exames de aptidão com os conhecimentos específicos, de acordo com a natureza da disciplina (PÉREZ; DÍAZ, 2006). Essa organização está relacionada com a carreira que os alunos queiram cursar e com a oportunidade de conhecer diferentes possibilidades antes de tomar uma decisão, diminuindo, assim, a possibilidade de uma eventual dificuldade vocacional e/ou acadêmico.

De acordo com o documento de cada exame, as informações contidas nas análises sobre as disciplinas, conforme apresentadas no Quadro 18, estão relacionadas com o seu desempenho. Geralmente, são priorizadas as disciplinas básicas que capacitam os alunos para o domínio de conhecimentos que lhes permitam entender as situações da vida. Podemos compreender, também, a partir disso, que existe um fator associado à ideia de qual perfil se busca criar mediante que é ensinado.

Nesse sentido, Bauer, Alavarse e Oliveira (2015, p. 1375) indicam que os exames estandardizados “[...] são parciais, normalmente realizadas para poucas disciplinas curriculares, e não conseguem captar o crescimento geral no decorrer do ano letivo”. Isso

significa que as considerações de poucas disciplinas podem induzir ao afunilamento curricular (BAUER, 2013; MADAUS; RUSSELL; HIGGINS, 2009).

A possibilidade de ampliar o currículo proporciona aos alunos uma atuação em diferentes meios educacionais, pelos quais se busca tornar as experiências do ensino e da aprendizagem adequadas conforme as situações dos alunos. Dessa forma, ao acontecer um estreitamento do currículo no qual as disciplinas disponibilizadas estejam reduzidas a informar o básico do que se deve ensinar, a percepção dos alunos vinculadas ao desejo profissional ou até mesmo à atuação e permanência no meio acadêmico acaba desmotivada.

3.4.2 Organização dos itens nos exames standardizados

Abordamos, neste subtópico, as questões que envolvem os itens nos exames standardizados, observando como estão estruturados e organizados os sistemas de correções de provas. Além disso, procuramos evidenciar as influências que são exercidas pelas áreas do conhecimento e disciplinas avaliadas que, por sua vez, apresentam uma forma de organização conforme o objetivo de cada exame, de caráter teórico, prático e/ou oral (Quadro 19).

Quadro 19 – Modelo de exames standardizados de caráter teórico, prático e oral

País	Exames standardizados	Exame teórico	Exame prático	Exame oral			
Costa Rica	PAA	✓	-	-			
Equador							
Honduras							
Panamá							
Venezuela							
Guatemala							
El Salvador	Enem	✓	-	-			
Brasil							
Chile					PSU	✓	✓
Alemanha					AbiturPrüfung	✓	✓

Fonte: O autor.

Entendemos por exame teórico os testes aplicados aos alunos com a intencionalidade de testar os conhecimentos teóricos por uma determinada disciplina avaliada, mediante a utilização de um papel e caneta, na forma presencial, e um computador na forma online. No exame, prático, levamos em consideração as habilidades e competências dos alunos aprendidas nas instituições de ensino por meio da fisiologia do movimento relacionando o trabalho mecânico gerado pela ação muscular direcionados pelos documentos que norteiam os exames standardizados. No exame oral, o objetivo é externar os conhecimentos, fazendo o uso de uma arguição oral com a presença de avaliadores, no intuito de aferir o domínio de um determinado assunto.

Considerando que os exames apresentam critérios avaliativos (teórico, prático e/ou oral) conforme as políticas da sua nacionalidade, existem diferentes cenários com a intenção de observar como esses critérios ocorrem em cada país, principalmente levando em consideração as especificidades educacionais e as suas organizações.

O PAA, o Enem, o PSU e o *Abiturprüfung* são avaliações de caráter teórico, de modo que as disciplinas (Matemática, Língua Vernácula, Biologia, Física, História, Química, Sociologia, Literatura, Línguas Estrangeiras e Educação Física/Esporte) são cobradas em forma de questões de múltipla escolha, as quais os alunos respondem a partir de conhecimentos preestabelecidas pelos documentos. Além disso, os mesmos exames, PSU e o *Abiturprüfung*, avaliam também os alunos de forma oral e também prática, como é o caso do *Abiturprüfung*.

No PAA, os itens medem o nível de raciocínio do candidato, avaliando a capacidade verbal por meio do uso das estratégias necessárias como: pressupor, parafrasear, opor e deduzir os itens. Além disso, o PAA possui a parte de raciocínio em contexto matemático, que avalia a habilidade dos candidatos com as noções de conceitos básicos para a solução de situações (COSTA RICA, 2022).

O Enem, por sua vez, apresenta disciplinas e áreas de modo interdisciplinar. A correção das questões se dá mediante um novo sistema de avaliação denominado Teoria de Resposta ao Item (TRI). Essa nova forma de correção é avaliada de acordo com os níveis de dificuldades, não leva em consideração apenas os números de questões corretas, mas também a coerência e os conhecimentos dos alunos, gerando um diagnóstico do seu rendimento. Nesse formato, os alunos podem acertar o mesmo número de questões, mas obter resultados diferentes (BRASIL, 2012).

No PSU, as questões são elaboradas a partir de provas com base nos itens diretos (fechados e abertos). Nas duas possibilidades, busca-se trabalhar os conhecimentos dos alunos por meio das respostas às questões (DEMRE, 2016). Os itens diretos fechados são formulados por perguntas completas em propostas que os alunos respondem a partir de múltipla escolha. Nos itens diretos abertos, as questões são elaboradas de maneira que os alunos consigam completar as frases a partir de cinco opções de respostas, em que apenas uma é considerada correta (DEMRE, 2016).

No exame oral, o PSU se direciona para as áreas de Linguagem e Comunicação, que se relacionam com as disciplinas de leitura por um conjunto de itens textuais. Na medida em que os alunos se preparam para o exame, eles precisam treinar e construir vocabulários contextuais conforme os critérios estabelecidos pelo documento (DEMRE, 2016).

No *AbiturPrüfung*, as escolhas das áreas de conhecimento e das disciplinas ocorrem previamente pelos próprios estudantes, conforme os seus interesses e admissões acadêmicas (VOZES DA EDUCAÇÃO, 2021). O desempenho que os alunos têm nas disciplinas é considerado em uma parte teórica, prática e/ou oral, dependendo dos resultados.

Na parte teórica, os alunos necessitam contemplar disciplinas obrigatórias e optativas conforme a formação que pretende seguir, de modo que as questões podem estar estruturadas em múltipla escolha (Matemática e Língua Vernácula) ou na forma discursiva (Literatura, Biologia e História). O intuito é que eles consigam transmitir seus conhecimentos com base no que foi aprendido durante o ensino médio. Na realização do exame oral, os alunos podem assumir a forma de uma apresentação de determinada disciplina. Isso vai depender do pedido do examinador a ser realizado (ALEMANHA, 2021).

No exame prático, compreendemos a necessidade de desenvolver movimentos que englobam o cotidiano, para que se possa contribuir com o ensino-aprendizagem. O aluno, ao escolher disciplinas dessa natureza, por exemplo, optar pelo estudo da Educação Física, faz com que a instituição de ensino necessariamente se utilize de teste de aptidão física. A ideia de formação em Educação Física na Alemanha se articula com a educação para a saúde (EURYDICE, 2013), na qual o objetivo se direciona em desenvolver práticas saudáveis de vida.

Teoricamente, ao comparar os itens avaliativos, na correlação com as áreas do conhecimento e disciplinas presentes nos sistemas educacionais da América e da Europa, estamos buscando entender qual “[...] instrumento [...] viabiliza o comparativo entre o que se ensina com o que se aprende” (COSTA, 2018, p. 10). A partir disso, estima-se conseguir observar as competências e as habilidades que são exigidas pelos examinadores, mediante a resolução das questões dos estudantes.

Nesse sentido, percebemos que os sistemas nacionais de avaliação apresentam mecanismos que ajudam na avaliação do conhecimento dos alunos, assim como na elaboração de políticas educacionais. Um fato relevante é que existem carências quando se analisam aspectos sociais dos alunos. Das diferentes formas de avaliação, não se leva em consideração a situação cultural e as questões psicológicas que, de certa forma, contribuem para as tomadas de decisões em relação à sua formação.

3.5 DISCUSSÃO

Nos países da América e da Europa, as áreas do conhecimento são trabalhadas de alguma forma com a mesma lógica organizacional de outros exames, como: Enem, PAA, PSU, EXANI II e *Abiturprüfung*; Ciências Sociais nos EGREMS e PSU; Ciências nos EGREMS e PSU; e Leitura nos PAA e EXANI II.

As disciplinas mais recorrentes cobradas nos exames são Língua Vernácula e Matemática (Enem, PSU, *Abiturprüfung* e PAA); Biologia, História e Química (Enem, PSU e o *Abiturprüfung*); Línguas Estrangeiras (Enem, PSU e PAA); Física e Sociologia (Enem e PSU); Literatura e Educação Física (Enem e *Abiturprüfung*).

Observamos, assim, que os saberes em comum, presentes em todos os exames, estão sistematizados por meio de áreas (Matemática) e/ou disciplinas (Matemática e Língua vernácula), de modo que, pelos indícios, são considerados como indispensáveis para a aprendizagem e formação do aluno, pois se apresentam em todas as avaliações como parte obrigatória do processo avaliativo.

Em relação à compreensão de Ciência, presente nas áreas do conhecimento entre os exames EGREMS (Ciências e Ciências Sociais), Enem (Ciências da Natureza e Ciências Humanas e suas Tecnologias), PSU (Ciências Sociais e Ciência) e *Abiturprüfung* (Ciências Humanas e Sociais), essa disciplina pode estar direcionada com questões que permitam a contextualização e o estímulo de questionamentos relacionados com os fenômenos das Ciências (SANGIORGE et al., 2017).

Entendemos, a partir disso, que as políticas de avaliação associadas aos países da América Latina, quanto às áreas de conhecimento e disciplinas avaliadas, apresentam uma padronização curricular baseada na educação por competências, vinculada ao *Programme for International Student Assessment* (Pisa).⁴² Isso porque, mediante influências do Pisa, os exames standardizados em nível nacional expressam recomendações dos agentes multilaterais em conjunto com a ação do Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e dos governos locais, no intuito de estabelecer modelos homogêneos de sistemas de avaliação (NEGREIROS; FERREIRA NETO; SANTOS, 2022) por se tratar de medidas que envolvem melhorias educacionais com base nos padrões internacionais.

⁴²Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) permite que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades de seus estudantes em comparação com os de outros países, aprenda com as políticas e práticas aplicadas em outros lugares e formule suas políticas e programas educacionais visando à melhora da qualidade e da equidade dos resultados de aprendizagem (BRASIL, 2022).

Sobre as organizações dos itens nos exames standardizados nos países da América e da Europa, há conjunto de indicadores que atuam como parâmetro na elaboração e revisão das questões estabelecidas. Desse modo, no total de seis exames mapeados (EGREMS, EXANI II, PAA, Enem, PSU e *AbiturPrüfung*), todos eles apresentam, em sua constituição, caráter teórico, apesar de dois deles também possuírem atuação prática e/ou oral (PSU e *AbiturPrüfung*).

A elaboração do exame com característica teórica destina-se a fazer com que os alunos demonstrem o domínio cognitivo das suas habilidades e competências necessárias para resolver os itens estabelecidos pela prova (MÉXICO, 2014; BRASIL, 2012; DEMRE, 2016; ALEMANHA, 2021), que geralmente estão presentes nas disciplinas Matemática, Língua Vernácula, Biologia, Física, História, Química, Sociologia, Literatura e Línguas Estrangeiras.

Nos exames condicionados à realização de provas no formato oral, pretende-se avaliar as habilidades dos alunos em uma oratória e argumentação na disciplina de Língua Vernácula. Nela se busca avaliar a capacidade dos estudantes em desenvolver o seu discurso a partir do pensamento crítico sobre um determinado tema (DEMRE, 2016; ALEMANHA, 2021).

No exame prático, os estudantes ao serem expostos a essa forma de avaliação, necessariamente, são direcionados a realizar alguns requisitos determinados pelo documento. Comumente os alunos escolhem disciplinas com as quais apresentam afinidade ou interesse (ALEMANHA, 2021).

Cada uma dessas características é seguida de uma intencionalidade, como promover diferentes experiências educacionais para a formação do aluno. Acreditamos, mediante a isso, que a avaliação não deve se resumir a perguntas e respostas fragmentadas e sim procurar oferecer outros meios de vivências. Nessa perspectiva, analisar a complexidade desse processo vai em direção a entender como as políticas e as suas ações são determinantes nos países da América e da Europa.

Acreditamos que seja importante compreender e ampliar o debate na busca por *pistas* e *indícios* (GINZBURG, 1989) sobre a temática, principalmente para entender os interesses por trás do sistema político, assim como pensar outras possibilidades de avaliação.

Nesse sentido, evidenciamos a importância de novos estudos que visem a compreensão da maneira como as áreas do conhecimento e disciplinas estão sendo avaliadas em outros continentes, como a Ásia, a África, a Oceania e a Antártida. Além disso, torna-se interessante levar em consideração a amplitude, a relação e o intuito das políticas em frente aos exames standardizados em níveis estaduais, sobre as influências com relação às de níveis nacionais, quando se analisa a qualidade educacional.

CAPÍTULO IV

A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS EXAMES ESTANDARDIZADOS EM NÍVEL NACIONAL DAS AMÉRICAS E EUROPA

4.1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, os exames estandardizados utilizados como instrumentos de medidas para elevar a qualidade educacional (MONARCA, 2015) têm ocupado um lugar de centralidade nas políticas internacionais. Nesse aspecto, em países latino-americanos, os recursos e os resultados dos exames estandardizados estão voltados para características específicas, no caso, para regulamentar os processos de admissão ao ensino superior e/ou medir o impacto de um projeto de melhoria educacional (FERRER, 2006).

De ordem diversa e com características bem definidas, de acordo com Brown (2021), as propostas de avaliação educacional são entendidas por três grupos: avaliação da aprendizagem, avaliação para aprendizagem e avaliação como aprendizagem. Dessa compreensão, podemos associar os exames estandardizados à ideia de uma avaliação da aprendizagem, pois é por meio dela que, “[...] ao final de uma sequência de ensino, resume-se o que os alunos aprenderam, dominaram ou entenderam” (BROWN, 2021 p. 51, tradução nossa) durante o ensino médio. De modo específico, essas propostas são fundamentadas por políticas que buscam dar visibilidade ao desenvolvimento do sistema educativo ocupado pelos países da América e da Europa.

A avaliação dos alunos, atrelada ao processo de ensino-aprendizagem, configura-se também como elemento fundamental não apenas na melhoria da qualidade da educação, mas também como forma de estabelecer sistemas coerentes para que o objetivo final não seja apenas dar uma nota aos alunos (EURYDICE, 2010).

Entendemos que os exames estandardizados apresentam diferentes objetivos e finalidades, que estão direcionados para: a) a avaliação do desempenho e a qualidade da educação; b) a obrigatoriedade da conclusão de uma etapa de ensino; c) o ingresso na universidade ou seleção dos estudantes para outras etapas de ensino; d) o monitoramento da qualidade do ensino; e) a criação de políticas educacionais em diferentes níveis; f) o reconhecimento de problemas e das deficiências do sistema educacional (VOZES DA EDUCAÇÃO, 2021).

Embora os exames standardizados sejam uma prática essencial, não identificamos estudos que se dediquem a entender a temática no âmbito dos países das Américas e da Europa de modo comparado, tendo como foco a Educação Física e seus conteúdos avaliadas.

Pela tímida produção acadêmica relacionada com a temática dos exames standardizados e da Educação Física,⁴³ este trabalho consiste em um esforço para contribuir com a produção de conhecimento nessa perspectiva de modo comparado entre os países da América e da Europa. Partindo desse cenário, as análises e as discussões foram direcionadas especificamente para esse panorama, levando em consideração um repositório de *sinais* deixado pelo caminho (fontes), possibilitando encontrar *pistas* na tentativa de compreender o objeto de estudo (GINZBURG, 1989).

Dessa forma, as principais inquietações consistem em entender: dos países da América e da Europa, quais apresentam exames standardizados que contemplam a Educação Física? Qual o ano de implementação desses exames e o ano em que a Educação Física passou a fazer parte deles? Em qual a área de conhecimento se encontra inserida a Educação Física e quais conteúdos são avaliadas?

As questões centrais que estruturam todo esse processo devem ser questionadas e compreendidas a partir da perspectiva das políticas educacional e avaliativa que fundamentam os exames standardizados, levando em consideração as particularidades de cada um deles. Com isso o presente capítulo tem como objetivo específico identificar e analisar os tipos de exames standardizados aplicados em nível nacional na América e na Europa aos alunos do ensino médio, sobretudo contemplando a Educação Física como área de conhecimento e os conteúdos avaliados.

4.2 QUADRO TEÓRICO

Como pretendemos localizar os documentos dos exames standardizados em países da América e da Europa, nossa proposta é analisá-los por meio de um “fio condutor”, no qual

⁴³Dentre os estudos desenvolvidos por diferentes pesquisadores, a discussão está centrada na análise: das influências exercidas pelo Enem e as possíveis implicações para a Educação Física (BELTRÃO, 2014); dos itens de Educação Física no Enem e das diferenças sociais e regionais atrelados ao desempenho dos candidatos (PONTES JUNIOR *et al.*, 2016); dos itens de Educação Física no Enem relacionados com as habilidades e competências (PONTES JUNIOR *et al.*, 2017); da forma como a Educação Física se encontra em relação a outras áreas de conhecimento no Enem (MARQUES *et al.*, 2020); das características do desempenho de diferentes áreas no Enem (PONTES JUNIOR *et al.*, 2020); da Educação Física presente no Novo Enem, entendendo as relações estabelecidas pelas áreas do conhecimento mediadas por competências e habilidades (MARQUES *et al.*, 2021).

o investigador deve ser orientado no labirinto documental, distinguindo por meio das fontes, um indivíduo de outro, mediante as características específicas de cada contexto onde determinado exame é realizado.

Além disso, fundamentamo-nos método comparativo (BLOCH, 1998), no intuito de fazer as análises focalizando as dimensões, os parâmetros e um conjunto de indicadores, conforme indicado no Quadro 20. Por meio deles, delimitamos as leituras e as análises dos documentos.

Quadro 20 – Referência dos dados para uma análise comparativa

Dimensões	Parâmetros	Indicadores
Unidade de avaliação	Sentido institucional	Conteúdos avaliados
Programas de avaliação	Sentido da avaliação	Finalidades e objetivos da avaliação
	Dimensões da avaliação	Estudantes
	Avaliação dos estudantes	Tipo de avaliação

Fonte: Adaptado de Álvarez-López e Matarranz (2020, p. 87).

Procuramos, com tais referências, estruturar os caminhos da pesquisa e evitar a omissão e a passividade de informações. Nosso intuito foi conceber a legitimidade dos fatos mediante o estudo dos documentos que direcionam os exames estandardizados uma vez “[...] que os limites de uma ciência podem ser fixados pela própria natureza de seus métodos” (BLOCH, 2001, p. 68).

Nesse sentido, trabalhamos com o intuito de entender esse cenário e as políticas imbricadas nos documentos, mas para isso, foi preciso realizar uma análise cuidadosa para obter um conhecimento por meio desses vestígios,

Sua presença ou ausência em tais arquivos, em tal biblioteca, em tal solo deriva de causas humanas que não escapam de modo algum à análise, e os problemas que sua transmissão coloca, longe de terem apenas o alcance de exercícios de técnicos, os tocam mesmos no mais íntimo da vida do passado, pois o que se encontra assim posto em jogo é nada menos do que a passagem da lembrança através das gerações (BLOCH, 2001, p. 83).

Compreender os documentos, nas suas complexidades e intencionalidades, naquilo que assumem como a principal ferramenta para a coleta e a construção de bancos de dados nos possibilitou um debate em torno das problemáticas envolvendo a temática, no direcionamento de uma análise comparativa dos resultados sobre os níveis de aprendizagem.

4.3 METODOLOGIA

Por meio de consultas em documentos oficiais dos governos dos países selecionados, publicações referentes ao tema, informações complementares sobre as áreas de conhecimento e os conteúdos avaliados para os alunos do ensino médio, estruturamos um banco de dados com as informações necessárias para as análises deste estudo. Dos critérios de seleção, consideramos a relação da estrutura político-administrativa de cada país. Para tanto, assumimos: a) identificar o país que realiza o exame standardizado em nível nacional em que a Educação Física seja um conteúdo avaliada; e b) ser realizado pelos alunos do ensino médio.

O processo de busca se deu entre os meses de fevereiro e maio de 2020, visando a identificar a quantidade de países (da América e da Europa) que atendem aos critérios. Dos achados contabilizamos um total de 21 países: 10 na América Central, 3 na América do Sul e 8 na Europa. No Quadro 21, apresentamos a localização geográfica por continentes.

Quadro 21 – Distribuição dos países que apresentam exames standardizados com a presença da Educação Física

Continente	País
América Central 	Antígua e Barbuda
	Barbados
	Belize
	Dominica
	Granada
	Santa Lúcia
	São Cristóvão e Névis
	São Vicente e Granadinas
	Trinidad e Tobago
	Jamaica
Europa 	Alemanha
	Andorra
	França
	Luxemburgo
	Países Baixos
	Inglaterra
	País de Gales
	Irlanda do Norte
América do Sul 	Brasil
	Suriname
	Guiana

Fonte: O autor.

4.3.1 Organização das análises dos dados: aspectos metodológicos

Após as leituras dos documentos, foi possível organizar os resultados em subtópicos: a) períodos de implementação dos exames standardizados e ano de inserção da Educação Física; b) abrangência da Educação Física nos exames standardizados em nível nacional nos países da América e da Europa e; c) áreas do conhecimento e conteúdos avaliados pela Educação Física nos exames standardizados dos países da América e da Europa. Por fim, trazemos o tópico de discussão.

Com referência ao primeiro subtópico (períodos de implementação dos exames standardizados e ano de inserção da Educação Física), a Tabela 2 foi elaborada pelo *Microsoft Word 2010*, no intuito de mostrar os períodos em que se iniciaram os fatos políticos da construção dos exames standardizados e o ano em que a Educação Física foi implementada.

Para o segundo subtópico (a presença da Educação Física nos exames standardizados em nível nacional nos países da América e da Europa) preparamos a Figura 7 e o Quadro 22, de maneira que, na Figura 7, utilizamos o *Microsoft Excel 2016* para a sua elaboração, com os dados estruturados por uma lista de nomes, com os 21 países da América e Europa. O Quadro 22 foi elaborado com a ajuda do *Microsoft Word 2010* na intencionalidade de aprofundar as informações contidas na Figura 7.

No terceiro subtópico (áreas de conhecimento e conteúdos da Educação Física presentes nos exames standardizados dos países da América e da Europa), o Quadro 23, foi construído considerando os exames standardizados, as áreas de conhecimento e os conteúdos avaliados, tomando como base as informações contidas nos documentos específicos da Educação Física (CSEC, Enem, *Abiturprüfung*, POB, BAC, HAVO e/ou VWO, GCSE).

4.4 RESULTADOS

Do mapeamento realizado nos 88 países 21 apresentam a Educação Física, de maneira que os exames standardizados e os seus documentos mostram uma série de requisitos a respeito das finalidades e do uso dos resultados para os alunos do ensino médio da América e da Europa. Do mesmo modo, eles vêm nos mostrando às áreas do conhecimento e os conteúdos da Educação Física avaliados pelos exames.

4.4.1 Períodos de implementação dos exames standardizados e ano de inserção da Educação Física

Em relação ao período cronológico de criação dos exames standardizados nos países da América e da Europa, organizamos a Tabela 2. Para isso, levamos em consideração o ano de implementação na relação com o período em que a Educação Física passou a se fazer presente, o modo como os exames standardizados vêm se constituindo ao longo dos anos e como que eles vêm ganhando espaço nesses exames em diferentes países.

Tabela 2 – Ano de implementação e a entrada da Educação Física nos exames standardizados em diferentes países

Exames standardizados	Ano de implementação dos exames standardizados	Ano de entrada da Educação Física
AbiturPrüfung	1788	2015
BAC	1808	2019
HAVO	1968	1999
VWO	1968	2000
CSEC	1979	2005
GCSE	1988	2018
Enem	1998	2009
ESC	2002	2006
POB	2010	2020

Fonte: O autor.

Na Europa, os primeiros exames implementados foram identificados na Alemanha (*AbiturPrüfung*) em 1788 e na França (BAC) em 1808. Nesses períodos, aconteceram diferentes reformas educativas que ocasionaram a necessidade de desenvolver exames standardizados para produzir metadados e diagnosticar os resultados provenientes dessas reformas que apresentaram como consequência a criação de um sistema nacional de educação.

Dos diferentes períodos de implementação a Alemanha, com a criação do *AbiturPrüfung*, direcionava seus resultados somente como uma qualificação oficial. Apenas 227 anos depois, especificamente em 2015, a Educação Física passou a fazer parte desse exame como um componente curricular avaliado (ALEMANHA, 2016).

No ano de 1808, o BAC surgiu para qualificar a escola, certificar os alunos que estão concluindo o ensino médio (no final do *lycée*). Apenas em 2019, a Educação Física passou a se fazer presente nesse exame. Segundo o *Minitère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des sports* (2021), a escolha do conteúdo constitui, para os alunos, uma oportunidade de construir e/ou definir o seu projeto formação e também possibilita a abertura para diferentes caminhos de atuação (FRANÇA, 2021).

Observamos que, nos Países Baixos, a implementação da HAVO e o VWO começou em 1968. Em 1999, a HAVO passou a avaliar os conteúdos da Educação Física, considerando o currículo requerido no exame. Um ano depois, em 2000, a VWO se apropriou da mesma ideia para o seu currículo, tornando a Educação Física um conteúdo eletivo⁴⁴ e presente no exame escolar (BROUWER; SWINKELS, 2007).

Em 1979, o CSEC foi aplicado pela primeira vez em 12 países da América (Belize, Antígua e Barbuda, Barbados, Dominica, Granada, Jamaica, Santa Lúcia, São Cristóvão e Névis, São Vicente e Granadinas, Trindade e Tobago, Guiana e Suriname). De maneira geral, esse exame é visto como uma qualificação que certifica o aluno como um graduado do ensino médio. Dos diferentes componentes curriculares avaliados, a Educação Física passou a integrar o CSEC desde 2005 para os países da Comunidade do Caribe (Caricom). Além disso, é considerado como parte integrante do processo geral de educação, que contribui para a consciência e compreensão do indivíduo sobre os elementos e dimensões do movimento (BARBADOS, 2012).

Em 1988, a Inglaterra, o País de Gales e a Irlanda do Norte aplicaram pela primeira vez o GCSE no intuito de avaliar e qualificar o ensino médio. Em 2018, a Educação Física passou a integrar no exame mediante a avaliação feita com professores e profissionais da área para fornecer aos alunos uma qualificação de acordo com suas necessidades, avaliando criticamente o desempenho físico, suas experiências de atividades práticas e seus conhecimentos na compreensão dos conteúdos (OCR, 2020).

Em 1998, ocorreu, no Brasil, a implementação do Enem no intuito de avaliar a qualidade da educação nacional. No segundo momento o exame foi direcionado para o acesso ao ensino superior. Em 2009, o novo formato desse exame, pela primeira vez, passou a contemplar a Educação Física como componente curricular avaliado para que os alunos pudessem ter acesso aos conhecimentos específicos da área do movimento humano que vão além do simples gesto de executar ou repetir um movimento (BRASIL, 2009; MARQUES *et al.*, 2020, 2021).

No ano de 2002, surgiu o ESC, que é um exame aplicado em Luxemburgo e, a partir de 2006, a Educação Física passou a se fazer presente no exame. Com isso, o professor dessa disciplina passou a dar suas aulas proporcionando a interação entre os alunos e colocando em prática meios que permitam que eles adotassem comportamentos favoráveis à sua própria saúde (LUXEMBURGO, 2006).

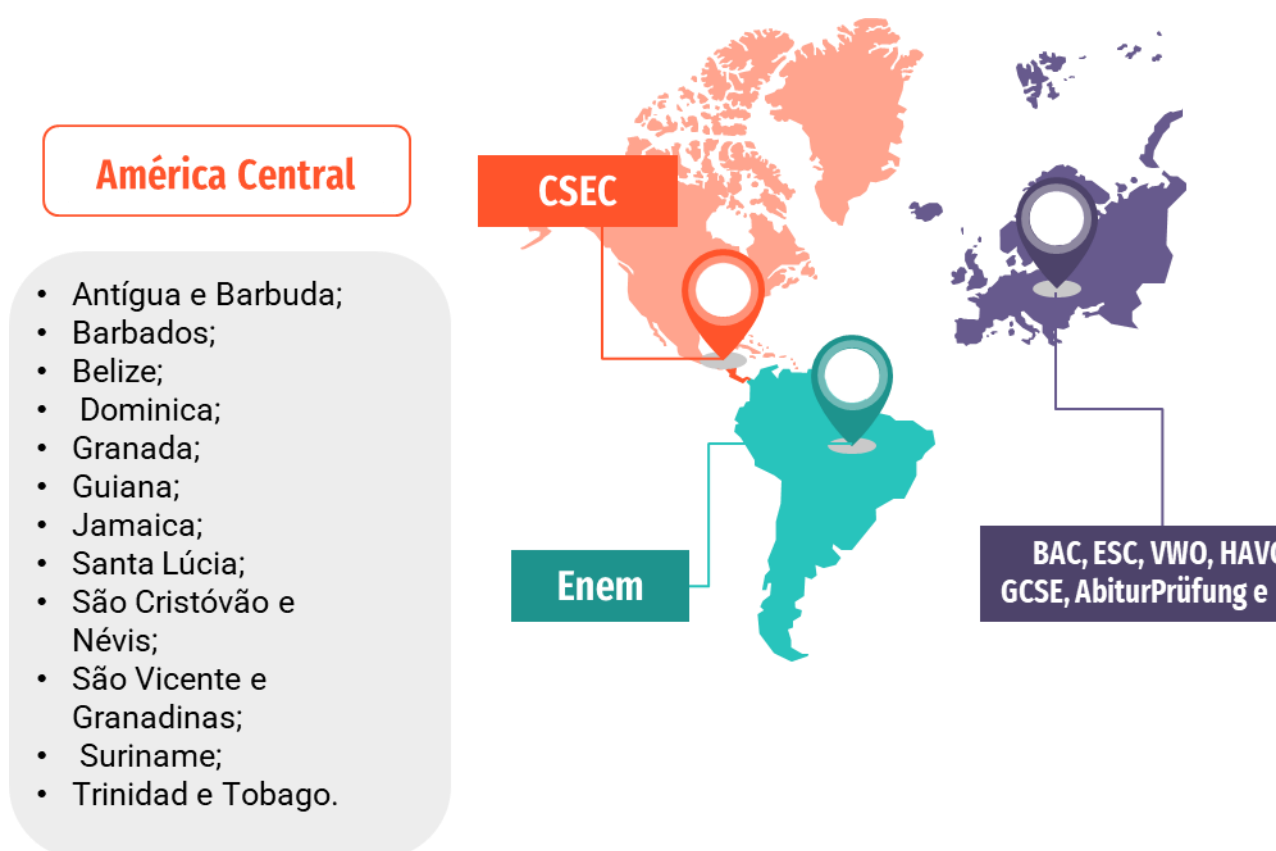
⁴⁴ Todo e qualquer conteúdo que não faz parte do currículo pleno do curso ao qual o aluno está vinculado.

Em 2010, Andorra criou o exame POB, no intuito de os alunos realizarem uma série de testes organizados que dão ao candidato a oportunidade de demonstrar o seu desenvolvimento de habilidades específicas no final do ensino médio, de acordo com os conteúdos que escolheu e que compõem o seu itinerário. Dessa forma, a partir de 2020, a Educação Física foi implementada, na tentativa de criar um estilo de vida saudável (ANDORRA, 2020).

4.4.2 Abrangência da Educação Física nos exames standardizados em nível nacional nos países da América e da Europa

A distribuição dos exames standardizados nos países da América e da Europa se compõe em uma heterogeneidade, pois não segue a mesma lógica de organização, na Figura 8, fizemos uma apresentação cartográfica sobre os países e os respectivos continentes que contemplam a Educação Física como uma área e conteúdo avaliado.

Figura 8 – Países mapeados e que apresentam a Educação Física nos exames standardizados em nível nacional
























No que diz respeito aos sistemas nacionais de avaliação, existe uma vasta e diferenciada gama de

Fonte: O autor.

experiências em relação ao papel específico que eles apresentam. Nesse sentido, podemos dizer que os exames estandardizados apresentam indicadores para cada finalidade conforme as suas especificações. Logo, essas diversidades possibilitam enxergar algumas questões que nos levam a entender os tipos de sistematizações políticas presentes nesses países.

Observamos, a partir do Quadro 22, os países e os exames estandardizados da América e da Europa com as suas respectivas siglas, dando importância às partes específicas e respeitando os critérios de seleção desta pesquisa. A intencionalidade desta análise é garantir a comparabilidade dos exames estandardizados bem como os pontos de observação relacionados com o desempenho do exame.

Quadro 22 – A presença da Educação Física nos exames estandardizados em diferentes países

Países	Nome dos exames estandardizados/siglas
 Antígua e Barbuda	Caribbean Secondary Education Certificate (CSEC)
 Barbados	
 Belize	
 Dominica	
 Granada	
 Guiana	
 Jamaica	
 Santa Lúcia	
 São Cristóvão e Névis	
 São Vicente e Granadinas	
 Suriname	
 Trinidad e Tobago	
 Brasil	Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)
 Alemanha	Abiturprüfung
 Andorra	Prova Oficial de Batxillerat (POB)
 França	Baccalauréat Général (BAC)
 Luxemburgo	Enseignement Secondaire Classique (ESC)
 Países Baixos	Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs (HAVO) Voortgezet Wetenschappelijk Onderwijs (VWO)
 Inglaterra	General Certificate of Secondary Education (GCSE)
 País de Gales	
 Irlanda do Norte	

Fonte: O autor.

Existem países que consideram importante envolver a Educação Física nesses exames como um componente curricular avaliado, por exemplo, na América Central, o CSEC, que é o exame nacional leva o mesmo nome em diferentes países e está presente, sobretudo, naqueles

que compõem as ilhas do Caribe (Antígua e Barbuda, Barbados, Belize, Dominica, Granada, Guiana, Jamaica, Santa Lúcia, São Cristóvão e Névis, São Vicente e Granadinas, Suriname, Trinidad e Tobago). Além de apresentar a mesma nomenclatura no seu exame, esses países desenvolvem uma política de avaliação unificada em que as áreas de conhecimento são similares. O mesmo fato ocorre com os conteúdos da Educação Física avaliados.

De semelhante modo encontramos, nos países do Reino Unido (Inglaterra, Irlanda do Norte e País de Gales), a presença de um exame denominado GCSE, cuja mesma nomenclatura oferece *pistas* de que as políticas educativas desses países seguem uma lógica de proximidade entre eles, revelando características parecidas com as políticas de avaliação presentes nos países do Caribe.

Em Andorra o POB e na França o BAC apresenta, no título de seus respectivos exames standardizados, o termo *Batxillerat* e *Baccalauréat*, indicando que essas avaliações são direcionadas com a intencionalidade de o aluno concluir o ensino médio com o curso de bacharelado, que é uma modalidade diferenciada presente nos países da Europa e em alguns países da América Latina. Nesse caso, consiste em uma etapa de ensino complementar ao ensino médio com duração de pelo menos dois anos. A diferença do ensino médio é que é uma etapa de ensino da educação obrigatória, enquanto o bacharelato, por sua vez, não segue essa mesma exigência (NAVAS; SALARIRCHE; FERNÁNDEZ, 2017).

Geralmente, essas avaliações de diferentes formas e finalidades são usualmente adotadas para apoiar o monitoramento da qualidade educacional, bem como contribuir com a criação, revisão e implementação das políticas e do sistema educacional.

4.4.3 Áreas do conhecimento e conteúdos avaliados da Educação Física presente nos exames standardizados dos países da América e da Europa

Ao focar a Educação Física durante o processo de buscas, identificamos oito exames standardizados (CESEC, Enem, *AbiturPrüfung*, POB, BAC, HAVO e/ou VWO e GCSE) que privilegiam essa área do conhecimento e seus respectivos conteúdos avaliados.

Neles se apresentam algumas particularidades, no sentido de apresentar documentos próprios da Educação Física (CSEC, *AbiturPrüfung*, POB, BAC, HAVO e/ou VWO e GCSE) voltados especificamente para o seu ensino no contexto do ensino médio de seus respectivos países. Além disso, neles são apresentados os conteúdos programáticos que são orientadores da elaboração de questões para os exames. O Enem não apresenta um documento específico

da Educação Física, porque a disciplina já está incluída na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, estabelecendo um diálogo interdisciplinar.

Dessa forma, a partir desses oito exames, buscamos apresentar um panorama das principais características com relação às áreas do conhecimento e dos conteúdos da Educação Física avaliados nos exames estandardizados em nível nacional, sobretudo para os alunos do ensino médio, conforme exposto no Quadro 23.

De maneira geral, por meio da análise dos documentos que fundamentam esses exames, foi possível perceber, pelas *pistas*, que o foco da Educação Física, como conteúdo avaliado para os alunos do ensino médio nos países da América e Europa, além de servir como comprovação de conclusão de uma etapa de ensino, pode, em alguns casos, direcionador para a continuidade de estudos para a formação técnica, como é o caso do CSEC, *AbiturPrüfung*, POB, BAC, HAVO e/ou VWO e GCSE.

Quadro 23 – Áreas do conhecimento e os conteúdos da Educação Física avaliados nos exames estandardizados da América e Europa

Sigla dos exames estandardizados	Área de conhecimento da Educação Física	Conteúdo da Educação Física
		<i>Dance, gymnastics, gartial arts/combativ sports,</i>

CSEC	<i>Physical Education and Sport</i> ⁴⁵	<i>swimming, track and field/athletics, badminton, squash, table tennis, tennis, basketball, cricket, football, hockey, netball, rugby, volleyball, softball/baseball</i> ⁴⁶
Enem	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Práticas corporais e autonomia, padrão estético contemporâneo, esportes, exercício físico e saúde, corpo e expressão artística/cultura, danças, condicionamento e esforços físicos, lutas, jogos e brincadeiras
Abiturprüfung	<i>Sport</i> ⁴⁷	<i>Laufen, Springen, Werfen, Leichtathletik, Schwimmen, Turnen, Gestalten, Tanzen, Tanzen, Bewegungskunst, Basketball, Fußball, Handball, Hockey, Volleyball, Badminton, Tennis</i> ⁴⁸
POB	<i>Educació Física</i> ⁴⁹	<i>Plans d'acció motriu individual, plans d'interacció motriu</i> ⁵⁰
BAC	<i>Éducation Physique, pratiques et culture sportives</i> ⁵¹	<i>Métiers du sport et du corps humain, pratique physique et santé, technologie activités physiques, sportif et artistique</i> ⁵²
HAVO VWO	<i>Sport en maatschappij</i> ⁵³	<i>Spelen, turnen, bewegen op muziek, atletiek, zelfverdedigingspelen, keuzeactiviteiten</i> ⁵⁴
GCSE	<i>Esports science</i> ⁵⁵	<i>Applied anatomy and physiology, movement analysis, physical training, use of data, sport psychology, sociocultural influences, health, fitness and well-being</i> ⁵⁶

Fonte: O autor.

Com a pluralidade de conhecimentos presente no Quadro 23, percebemos os exames estandardizados com as suas áreas de conhecimento e conteúdos avaliadas. O exame CSEC (Antígua e Barbuda, Barbados, Belize, Dominica, Granada, Guiana, Jamaica, Santa Lúcia, São Cristóvão e Névis, São Vicente e Granadinas, Suriname, Trinidad e Tobago), em sua configuração, apresenta como área de conhecimento Educação Física e Esporte (*Physical Education and Sport*). Entendemos que a Educação Física, como parte integrante da educação, contribui para a consciência e compreensão do aluno por meio do movimento e constitui a base para a aprendizagem de habilidades esportivas. O esporte, por sua vez, é visto como um conteúdo para o aprimoramento de habilidades motoras fundamentais e o

⁴⁵Educação Física e Esporte

⁴⁶Dança, ginástica, artes marciais/esportes de combate, natação, atletismo/atletismo, badminton, squash, tênis de mesa, tênis, basquetebol, críquete, futebol, hóquei, netball, rugby, voleibol, softball/beisebol.

⁴⁷Esporte.

⁴⁸Corrida, salto, arremesso, atletismo, natação, ginástica, dança, artes do movimento, basquete, futebol, handebol, hóquei, voleibol, badminton, tênis.

⁴⁹Educação Física.

⁵⁰Planos de ação motora individual, planos de interação motora.

⁵¹Educação física, práticas esportivas e cultura.

⁵²Profissões do esporte e do corpo humano, prática física e saúde, tecnologia atividades físicas, desportivas e artísticas.

⁵³Esporte e sociedade.

⁵⁴Brincadeiras, ginástica, movimento ao som de música, atletismo, jogos de autodefesa, atividades de escolha.

⁵⁵Ciência do esporte.

⁵⁶Anatomia e fisiologia aplicadas, análise de movimento, treinamento físico, uso de dados, psicologia do esporte, influências socioculturais, saúde, boa forma e bem-estar.

desenvolvimento de habilidades complexas aprendidas por meio de um programa de Educação Física (CXC, 2012).

O estudo da Educação Física e do Esporte presente no CSEC trabalha com a ideia de que os alunos consigam se dedicar em cooperação mediante aos componentes teóricos e práticos dos conteúdos, mas também que consigam auxiliar nas experiências que facilitam o crescimento pessoal.

Essa forma de estudo busca o desenvolvimento do aluno “ideal” do Caribe, conforme articulado pelo Governo do Caricom, embora que esta pesquisa destinada a atender às necessidades dos estudantes caribenhos, oferecendo oportunidades para obter um conhecimento da Educação Física, de seus conteúdos e das áreas afins em saúde, recreação e esporte (CXC, 2012).

Os conteúdos da Educação Física (dança, ginástica, artes marciais/esportes de combate, natação, atletismo/atletismo, badminton, squash, tênis de mesa, tênis, basquetebol, críquete, futebol, hóquei, netball, rugby, voleibol, softball/beisebol) avaliados no exame CSEC, levam em consideração a natureza multicultural dos povos caribenhos e, conseqüentemente, procuram responder a uma vasta gama de experiências relacionadas com um estilo de vida saudável por meio de diferentes modalidades esportivas (CXC, 2012).

No Enem (Brasil), a Educação Física se apresenta como componente curricular dentro da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, de modo que essa área é compreendida como uma ferramenta importante para se entender a orientação curricular para o ensino médio, em que a concepção está direcionada no que se espera do aluno em termos de aprendizagem na escola, a partir de conhecimentos que o ajudem a se comunicar com o meio em que vive, com a sociedade e com o ambiente acadêmico. Considerando as funções da Educação Física no Enem, segundo a Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, buscam:

Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade. H9- Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social. H10- Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas. H11- Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos (BRASIL, 2009, p. 2).

Diante dessa pluralidade de usos e intencionalidades da Educação Física na escola e no Enem por intermédio dos conteúdos (práticas corporais e autonomia, padrão estético contemporâneo, esportes, exercício físico e saúde, corpo e expressão artística/cultura, danças, condicionamento e esforços físicos, lutas, jogos e brincadeiras), existe uma tomada de posição

acerca da sua contribuição na formação dos alunos. Esse formato se apresenta como fruto de uma intenção por meio de uma seleção cultural e pelos aspectos da cultura em que será trabalhado com os alunos (BRASIL, 2006).

O *Abiturprüfung* (Alemanha) apresenta a Educação Física como área de conhecimento Esporte (*Sport*), visto que os conteúdos (corrida, salto, arremesso, atletismo, natação, ginástica, dança, artes do movimento, basquete, futebol, handebol, hóquei, voleibol, badminton, tênis) se referem ao desenvolvimento e uso de conhecimentos, habilidades, bem como de situações do exame prático a fim de que o aluno seja capaz de ter um desempenho “ideal” (ALEMANHA, 2016).

Os requisitos do exame *Abiturprüfung*, mediante aos conteúdos, referem-se ao desenvolvimento e avaliação individual das competências dos alunos, por meio da tomada de decisão na prova prática de esporte. No exame, só podem ser levados em consideração conteúdos e objetos das áreas de movimento e esportes que tenham sido aprofundados no ensino médio (ALEMANHA, 2016).

No exame POB (Andorra), a área de conhecimento avaliado se denomina Educação Física (*Educació Física*), na qual os alunos que estão terminando o ensino médio precisam realizar Planos de ação motora individual (*plans d'acció motriu individual*) e planos de interação motora (*plans d'interacció motriu*). Nos planos de ação motora individual os alunos elaboram planos pensando nos princípios estratégicos de ação individual, durante a sua intervenção, de maneira que, na hora da realização, precisam escolher um meio utilizando formas eficazes e pertinentes para adaptar e ajustar o comportamento motor a diversos contextos dentro de uma mesma prática, para outras situações psicomotoras (ANDORRA, 2020).

Nos planos de interação motora, os alunos geram planos para diversos contextos do ambiente físico e social da sua prática esportiva, relacionados com o espaço e o tempo. Os alunos precisam fazer uma intervenção estratégica que estimule a interação motora. A partir disso, utilizam formas eficazes e pertinentes para adaptar e ajustar seu comportamento motor a diversos contextos dentro de uma mesma prática, em outras situações sociomotoras (ANDORRA, 2020).

No sistema avaliativo da França, o exame BAC apresenta a área de conhecimento Educação Física como práticas esportivas e cultura (*Éducation Physique, pratiques et culture sportives*), destinando-se a todos os alunos do ensino médio, em sua parte específica para as atividades físicas nas suas dimensões prática, social e cultural (FRANÇA, 2021).

Por meio dos conteúdos (esporte e corpo humano, prática física e saúde, tecnologia atividades físicas e desportivas), dos aportes teóricos e da sua articulação com a prática, os alunos passam a ter clareza sobre a sua própria prática e a dos outros, bem como sobre a cultura esportiva da qual adquirem as características essenciais. Eles situam suas ações como atores capazes de promover e difundir a prática de atividade física na sociedade (FRANÇA, 2021).

No exame HAVO e/ou VWO (Países Baixos), a Educação Física se apresenta como área de conhecimento Esporte e sociedade (*Sport en maatschappij*) O objetivo do exame HAVO é preparar para estudos posteriores e para o exercício de profissões em que são necessárias liderança e organização (nos esportes e exercícios) ou habilidades de movimento pessoal. Do mesmo modo se apresenta para os alunos que decidem realizar o exame VWO.

Os conteúdos avaliados (brincar, ginástica, mover-se ao som de música, atletismo, jogos de autodefesa, atividades de escolha) continuam a ser opcionais nos exames (HAVO e/ou VWO), pois, para os alunos que escolhem o conteúdo Educação Física como forma de concluir o ensino médio, passa a ter como pré-requisito a realização de exercícios como: a) expandir as próprias habilidades de movimento; b) aprender a organizar e orientar o exercício; c) entender a relação entre o exercício e a saúde em nossa sociedade; d) aprender como melhorar suas próprias habilidades nessas áreas (PAÍSES BAIXOS, 2007).

Na Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte, o exame GCSE apresenta a Educação Física dentro da área de conhecimento denominada Ciências do Esporte (*Esports Science*), na qual se busca, a partir de diferentes conteúdos (anatomia e fisiologia aplicada, análise de movimento, treinamento físico, uso de dados, psicologia do esporte, influências socioculturais, saúde, boa forma e bem-estar), ajudar os alunos a desenvolver um conjunto de habilidades e prepará-los para tomadas de decisões eficazes que podem operar efetivamente como indivíduos na medida em que progredem nos estudos (AQA, 2021).

Para cada conteúdo que se avalia no exame GCSE e mediante a área Ciências do Esporte (*Esports Science*) os alunos devem apresentar alguns requisitos para a realização das atividades. Dentre elas, destacam-se, desenvolver conhecimentos e compreensões sobre: a) os principais sistemas do corpo e como eles impactam a saúde, condicionamento físico e desempenho na atividade física e no esporte; b) os principais sistemas do corpo e como eles influenciam a saúde, condicionamento físico e o desempenho na atividade física e no esporte; c) a análise de dados em relação às principais áreas da atividade física e do esporte; d) as questões psicológicas que podem afetar praticantes de atividade física e do esporte; e) os fatores socioculturais que impactam a atividade física e o esporte, e o efeito do esporte na

sociedade; e f) os benefícios da participação em atividades físicas e esportivas para a saúde, o condicionamento físico e o bem-estar (AQA, 2021).

Mediante as *pistas* e os *sinais* (GIZBURG, 1989) que os documentos de cada exame estandardizado vêm sinalizando e pelas análises feitas neste subtópico, percebemos que a intencionalidade das políticas avaliativas, de modo geral, é estabelecer um currículo em que a Educação Física como área de conhecimento e/ou disciplina avaliada possibilite uma aprendizagem que coincidam com as necessidades do sujeito no exercício profissional e/ou acadêmico em meio as experiências teóricas e práticas.

Nesse caso, é importante ressaltar a relevância da forma de organização que está presente no sistema educacional da América e da Europa e como isso favorece o ensino da Educação Física por meio das práticas conforme a intenção de cada país. Assim, as contribuições teóricas têm oferecido aos alunos uma formação, no que diz respeito ao seu projeto pessoal e profissional, voltada para diferentes áreas, como: cultura esportiva, atividade física, esporte, lazer, gestão, saúde e bem-estar.

4.5 DISCUSSÃO

Ao analisar os exames estandardizados aplicados em nível nacional em países da América e da Europa, especificamente tentando entender como a Educação Física está sendo avaliado. Nesse caso, constatamos que é um assunto complexo, pois envolve diferentes conjuntos de ideias e interesses de cada país, nos quais as concepções do que seria importante ou não para o desenvolvimento dos alunos nem sempre se consideram a necessidade de valorizar e/ou favorecer a construção das suas decisões. Dessa forma, acreditamos que, com o intuito de tornar visíveis outras formas de avaliar, a Educação Física poderia ser vista não apenas como um mero reprodutor de movimentos, mas também como um construtor de conhecimento por meio das suas práticas corporais e das manifestações esportivas.

Dessa forma, entendemos que o processo de avaliação, em uma perspectiva voltada para a Educação Física, dentro da sua especificidade, tem como auxiliar os estudantes a interpretar e agir no mundo, no movimento, na cultura, tornando-os capazes de transformar a realidade e serem transformados por ela.

Dos 88 países que constituem o Continente Americano e Europeu 21 apresentam, em seus exames em nível nacional, a Educação Física como uma componente curricular avaliado, seja de forma obrigatória (CSEC, Enem, BAC, ESC, VWO e GCSE), seja optativa (*Abiturprüfung*, POB e HAVO). Assim, cada sistema educacional apresenta a sua forma de

organização, porém os exames dos países em que a Educação Física é avaliada de modo optativo evidenciam que os alunos ao escolherem esse componente curricular, conforme os conteúdos estabelecidos pelos documentos, geralmente por interesses próprios, não o torna um conteúdo menos importante.

Quando analisado o ano de implementação dos exames, identificamos que, para cada período em que a Educação Física foi instituída como área de conhecimento e conteúdos avaliados, segundo informações disponíveis nos documentos que orientam essas avaliações de seus respectivos países, esses exames tiveram influências de políticas educativas que se aproximam. Têm sido estipulados com uma visão de estabelecer a importância da Educação Física no processo educativo, de maneira que esse movimento é novo. Isso evidencia como o componente curricular que sempre esteve presente na educação escolar, ainda assim, demorou para ser incluído nos exames standardizados.

Em relação às áreas de conhecimento, percebemos uma variedade de nomenclaturas de acordo com cada exame. Assim, os exames CSEC assumem a Educação Física e Esporte, o *AbiturPrüfung* o Esporte, o BAC a Educação Física, práticas esportivas e cultura, o HAVO e/ou VWO Esporte e Sociedade e o GCSE Ciência do Esporte. Com isso percebemos que a Educação Física, nesses exames, está relacionada, sobretudo, com o entendimento de que ela possui uma área denominada esporte, principalmente quando evidenciamos a sua recorrência nas distintas nomenclaturas.

No âmbito dos países da América, os documentos direcionados para os exames CSEC e o Enem têm indicado uma variação do que se pensa sobre a Educação Física como área de conhecimento. Há *indícios* de que o CSEC (Educação Física e Esporte) se apresenta com o intuito de formar alunos para uma perspectiva profissional e não acadêmica, pois podemos perceber, por meio dos conteúdos (dança, ginástica, artes marciais/esportes de combate, natação, atletismo/atletismo, badminton, tolf, squash, tênis de mesa, tênis, basquetebol, críquete, futebol, hóquei, netball, rugby, voleibol e softball/beisebol), uma tendência para a orientação teórico-prática relacionada com os aspectos biológicos, tendo em vista um estilo de vida saudável (CXC, 2015).

No Enem, por sua vez, a Educação Física está na área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, objetivando o desenvolvimento das práticas no âmbito social. As práticas corporais podem ser identificadas como um fenômeno sociocultural que se relaciona com as atividades físicas de caráter recreativo ou profissional. Dessa maneira, elas podem contribuir na formação e nos conhecimentos interdisciplinares que ajudam os alunos a se comunicarem consigo e com a sociedade (BRASIL, 2000).

No âmbito dos países da Europa, a Educação Física não só contribui para o desenvolvimento da condição física, da saúde, trabalho em equipe, compreensão das regras, como também para que os alunos pratiquem atividades físicas e compreendam a importância dessa prática ao longo das suas vidas. De modo específico, o *AbiturPrüfung* (com foco no Esporte) e o GCSE (como Ciência do Esporte) têm como referência o ensino da Educação Física, visando a formar alunos na perspectiva da “educação para a saúde” (EURYDICE, 2013).

Em contrapartida, o exame POB, nas suas políticas avaliativas, compreendem que a área de conhecimento Educação Física é entendida de maneira ampla, por um cenário que pode ser explicado, refletido e sistematizado por uma prática que envolve diferentes propósitos, de ir além do movimento e da reflexão. Nesse sentido, a racionalização se volta para o que os alunos conseguem adquirir nas áreas cognitivas, permitindo uma reflexão crítica a partir de uma situação-problema levantada por uma temática.

Cada situação é apresentada em um contexto e com uma tarefa a ser resolvida, sempre vinculados às competências em trabalhar com estratégias de ação de atividade psicomotora (ANDORRA, 2020), porém as finalidades se direcionam para os conteúdos relacionados com o desenvolvimento motor dos alunos em articulação com as áreas do conhecimento.

O exame BAC (Educação Física e práticas esportivas) destina-se aos alunos com a pretensão de direcioná-los para as atividades físicas e desportivas, oferecendo uma formação que lhes permite considerar um preparo pessoal e profissional. Nesse caso, durante ensino, os alunos desenvolvem e apresentam as experiências vividas, praticam atividades físicas na busca do seu desempenho, saúde, bem-estar e reconhecimento social. Esse ensino responde à diversidade dessas motivações e expectativas de alunos (FRANÇA, 2021).

No exame HAVO e/ou VWO (Esporte e sociedade), a ideia de Educação Física presente no documento dá ênfase ao esporte e ao exercício, que, por sua vez, garantem aos alunos do ensino médio o significado do exercício para a saúde e as questões sociais do esporte de modo teórico e prático, nas quais se busca direcioná-los para aquisição de conhecimentos posteriores nas universidades em estudos das ciências do exercício⁵⁷ (PAÍSES BAIXOS, 2007).

Diante do que foi discutido, neste capítulo, buscamos ampliar o debate a respeito da importância dos exames standardizados em nível nacional nos países da América e Europa, especialmente abordando o ano de implementação, inserção, área de conhecimento e o

⁵⁷ Ciências do exercício é o termo utilizado para o curso superior de Educação Física nos Países Baixos.

conteúdo avaliado da Educação Física. Destacamos, ainda, que esses achados, se considerados de maneira separada e descontextualizada, podem não refletir a complexidade, os desafios e a relevância desta pesquisa, no que diz respeito ao entendimento das influências de políticas educacionais mais amplas.

Quando observamos os exames em nível nacional em diferentes países, constatamos que nem sempre as avaliações estão restritas às ações políticas do Estado, visto que agentes externos constroem e conduzem os exames estandardizados nestes contextos.

Por fim, é importante observar que a Educação Física vem ganhando espaço nos exames, revelando características que se assemelham, especialmente no que se refere ao esporte, com a ideia da área e, em alguns casos, a saúde (CSEC, *AbiturPrüfung*, POB, HAVO e/ou VWO) como meio e fim a ser avaliado. Por outro lado, existem os casos dos países da América do Sul que apresentam uma forma de organização da Educação Física dentro dos sistemas educativos de maneiras distintas, nos quais sobressai a ideia de interdisciplinaridade, seja na área social (BAC) seja de linguagens (Brasil).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta dissertação foi mapear e analisar os exames estandardizados aplicados em nível nacional e aqueles que contemplam a Educação Física como um conteúdo avaliado no âmbito dos países da América e Europa, realizado pelos alunos do ensino médio.

Assim, a ideia consistiu, no primeiro momento, em apresentar um panorama das suas principais características, sobretudo comparando o período de implementação, o agente responsável, a natureza e os seus efeitos.

No segundo, delimitar as áreas do conhecimento e as disciplinas avaliadas nos países que apresentam exames estandardizados em nível nacional, levando em conta as aprendizagens, conhecimentos e as habilidades realizadas pela avaliação.

No terceiro, identificar o período de implementação e de continuidade dos exames estandardizados que apresentam como área do conhecimento e conteúdo à Educação Física.

Na tentativa de sistematizar os principais resultados, no primeiro momento, identificamos que, com a realização dos exames estandardizados em nível nacional, bem como a sua característica, foi necessário levar em conta o cenário político educacional e avaliativo presente nos 88 países da América (35) e da Europa (53). Desse total, observamos que, 38 elaboram exames estandardizados em nível nacional. Por outro lado, esse quantitativo reduz para 22 exames estandardizados quando analisadas as suas nomenclaturas distribuídas da seguinte maneira: 11 estão no continente americano e 11 no europeu. Ao compararmos as características entre eles, percebemos que existem algumas aproximações como o Enem, que é um exame de oportunidade para o aluno ingressar no ensino superior, sendo equivalente ao BAC da França e ao *AbiturPrüfung* da Alemanha.

Compreendemos que os exames atuais parecem seguir duas lógicas distintas: de um lado, tem o objetivo tradicional de certificar o desempenho individual de alunos (CSEC; GCSE; *Ser Bachiller*; BAC; *AbiturPrüfung*; EXANI I; EGREMS); e, de outro, visam controlar e monitorar o sistema educacional como um todo (PAA; ENES; Enem; POB; ASO; ESC; ESG; HAVO; VWO; *Pruebas Nacionales*; *Bachillerato por madurez*; *Evaluaciones Nacionales*; *Aristas*; *Selectividad*; *Exame Final Nacional*).

Em alguns países, observamos que o objetivo principal dos exames estandardizados serve para identificar as necessidades da aprendizagem individual do aluno. Os agentes responsáveis têm por finalidade realizá-los para atender aos objetivos educacionais previstos nas políticas de cada país.

Nesse sentido, entendendo que agentes responsáveis pela elaboração dos exames estandardizados influenciam diretamente nas avaliações, continuamos, no segundo momento, a identificar quais as aprendizagens, os conhecimentos e as habilidades realizadas pela avaliação. A partir disso, entender o que se ensina aos alunos, para que atinjam os objetivos estabelecidos pelas políticas educacionais.

Sendo assim, observamos que as áreas do conhecimento e disciplinas avaliadas, nos países da América e Europa, apresentam semelhante forma quando analisada a lógica organizacional das áreas, como a Matemática, que está presente no EGREMS, Enem, PAA, PSU, EXANI II e o *Abiturprüfung*; as Ciências Sociais presentes nos EGREMS e PSU; as Ciências nos EGREMS e PSU e a Leitura nos PAA e EXANI II.

No caso das disciplinas, identificamos aqueles que são recorrentes em mais de um exame estandardizado, estabelecidas pela Língua vernácula e Matemática (Enem, PSU, *Abiturprüfung* e PAA), Biologia, História e Química (Enem, PSU e o *Abiturprüfung*), Línguas estrangeiras (Enem, PSU e PAA) Física e Sociologia (Enem e PSU), Literatura e Educação Física (Enem e *Abiturprüfung*).

No total de seis exames mapeados (EGREMS, EXANI II, PAA, Enem, PSU e *Abiturprüfung*), todos eles apresentam, em sua constituição, ser de caráter teórico, apesar de que dois exames se apresentam também ser de atuação prático e/ou oral (PSU e *Abiturprüfung*). Contudo, cada um segue uma intencionalidade, assim como promover diferentes experiências educacionais na formação do aluno.

Em meio às aprendizagens, conhecimentos e habilidades realizadas pela avaliação, buscamos, no terceiro momento, entender o que se deve ensinar aos alunos, para que atinjam os objetivos estabelecidos pelas políticas educacionais em uma perspectiva voltada para a Educação Física. Para esse entendimento, identificamos que a Educação Física, como um componente curricular avaliado, se apresenta tanto na forma obrigatória (CSEC, Enem, BAC, ESC, VWO e GCSE) quanto optativa (*Abiturprüfung*, POB e HAVO) nos exames estandardizados.

Porém, os exames dos países em que a Educação Física é avaliada de modo optativo evidenciam que os alunos, ao escolherem esse componente curricular, conforme os conteúdos estabelecidos pelos documentos, têm interesse para o futuro profissional e/ou acadêmico deles.

É importante notar que a Educação Física vem ganhando espaço nos exames, revelando características que se assemelham especialmente no que se refere ao esporte com a ideia da área e, em alguns casos, à saúde (CSEC, *Abiturprüfung*, POB, HAVO e/ou VWO) como meio e fim a ser avaliado. Por outro lado, existem os casos dos países da América do Sul que apresentam uma forma de organizar a Educação Física dentro dos sistemas educativos de maneira distinta, nos quais sobressai a ideia de interdisciplinaridade, seja na área social (BAC), seja na de linguagens (Enem).

De acordo com os achados desta dissertação, a intencionalidade fez com que esse levantamento qualificasse o debate acadêmico sobre a importância dos exames estandardizados, mesmo em contextos de crise, como foi o caso da covid-19, que, de algum modo, influenciou a gestão educacional e a organização dos exames estandardizados.

Em face do exposto, observamos, ainda, a necessidade de trabalhar com essa temática, analisando as lacunas existentes. Há uma necessidade de aprofundar os estudos sobre a temática relacionada aos exames estandardizados mediante os estudos comparados de diferentes países, pois existem carências em produzir pesquisas desse tipo de conhecimento, especificamente quando se trata da presença da Educação Física nos exames estandardizados. Portanto, entender que podemos ampliar esse diálogo para além da América e Europa, como em continentes da Ásia, África, Oceania e Antártida, se torna essencial na produção de novos estudos para o campo acadêmico.

Nesse sentido, esperamos que as contribuições aqui tecidas possam instigar e contribuir para que novas investigações sejam realizadas, pois, de acordo com a compreensão do objeto estudado, há muito para ser desvelado.

REFERÊNCIAS

ABBEHUSEN, M. **Abitur, o Enem alemão: brasileiras pelo mundo**, 2018. Disponível em: <https://www.brasileiraspelomundo.com/abitur-o-enem-alemao-220893907>. Acesso em: 23 mar. 2022.

ACBH. O Sistema Educacional Holandês. Copyright, 2022. Disponível em: <https://www.acbh.com.br/estudosnaholanda/sistema-educacional-holandes/>. Acesso em: 29 març 2022.

ALEMANHA. Die gymnasiale Oberstufe und die Abiturprüfung. **Niedersächsisches Kultusministerium**, 2021.

ALEMANHA. **Prüfungsanforderungen für die Bewertung der sportpraktischen Leistungen im Rahmen der Fachprüfung Sport im Abitur**. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2016.

ALEMANHA. **Zusammenarbeit von Bund und Ländern**: bundesministerium für Bildung und Forschung. 2015. Disponível em: https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/zusammenarbeit-von-bund-und-laendern/zusammenarbeit-von-bund-und-laendern_node.html. Acesso em: 8 out. 2021.

ÁLVAREZ-LÓPEZ, G.; MATARRANZ, M. Calidad y evaluación como tendencias globales en política educativa: estudio comparado de agencias nacionales de evaluación en educación obligatoria en Europa. **Revista Complutense Educación**, v. 31, n. 1, p. 83-93, 2020.

ANDORRA. **Departament de Sistemes Educatius, Ensenyament Superior i Relacions Internacionals**. Govern d'Andorra. 2021. Disponível em: <https://www.ensenyamentsuperior.ad/caa-lectorat/69-el-departament/156-departament-de-sistemes-educatius-ensenyament-superior-i-relacions-internacionals> . Acesso em: 11 out. 2021.

ANDORRA. **Escola andorrana de batxillerat**. Copyright, 2022. Disponível em: <http://adbatx.educand.ad/>. Acesso em: 29 mar. 2022.

ANDORRA. **Prova oficial de batxillerat descriptiu oficial de les proves competencials de: Educació Física**. Ministeri d'Educació I Ensenyament Superior, 2020. v. 9.

ANDORRA. **Teste Oficial de Bacharelado (POB)**. Govern d'Andorra. 2021. Disponível em: <https://www.educacio.ad/examens-oficials/prova-oficial-de-batxillerat-pob>. Acesso em: 1 abr. 2021.

ANTÍGUA E BARBUDA. Education System in Antigua and Barbuda. Scholaro. 2022. Disponível em: <https://www.scholaro.com/pro/Countries/Antigua-and-Barbuda/Education-System>. Acesso em: 29 mar. 2022.

AQA. **GCSE physical education**. Realising potential. Copyright, 2021.

ARANCIBIA, V. **Los sistemas de medición y evaluación de calidad de la educación**. Santiago: Orealc, 1997.

ARGENTINA. **Ministerio de Educación. Evaluación de los Resultados del SINEC 1993/1998**: debilidades y fortalezas en las pruebas de evaluación. Buenos Aires: Ministerio de Educación; Programa Promoción y Evaluación de la Calidad Educativa, 2000.

ÁUSTRIA. **Das Ministerium**. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Disponível em: <https://www.bmbwf.gv.at/Ministerium/Das-BMBWF.html>. Acesso em: 15 dez. 2021.

BAHAMAS. **Overview**. Electronic Database for Global Education. 2021. Disponível em: <https://www.aacrao.org/edge/country/bahamas>. Acesso em: 25 nov. 2021.

BARBADOS. **About CXC**. Caribbean Examinations Council. Disponível em: <https://www.cxc.org/about/about-cxc/>. Acesso em: 1 abr. 2021.

BARBADOS. Education System in Barbados. Scholaro, 2022. Disponível em: <https://www.scholaro.com/pro/Countries/Barbados/Education-System>. Acesso em: 29 mar. 2022.

BARBADOS. **Physical Education and Sport Syllabus**. Caribbean Examinations Council. St Michael: Copyright, 2012.

BARROSO, J. **A escola pública, regulação, desregulação, privatização**. Porto: Edições Asa, 2003.

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 1367-1382, dez. 2015. Número especial.

BÉLGICA. **Sistema das escolas belgas**. Saúde e Qualidade, 2020. Disponível em: <https://info-saude-belgica-webnote-com.webnode.com/sistemas-das-ecolas-belgas/>. Acesso em: 29 mar. 2022.

BELIZE. Education System in Belize. Scholaro, 2022. Disponível em: <https://www.scholaro.com/pro/Countries/Belize/Education-System>. Acesso em: 29 mar. 2022.

BELTRÃO, J. A. A Educação Física na escola do vestibular: as possíveis implicações do Enem. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 819-840, abr./jun. 2014.

BERGAMIN, F. M.; MONTERO, M. F. Balanço de pesquisas sobre o Enem: considerações sobre a constituição política das avaliações externas / Balance of researches on Enem: considerations on the political constitution of external evaluations. **Roteiro**, Joaçaba, v. 39, n. 2, p. 391-416, jul./dez. 2014.

BILLING, D. **International comparisons and trends in external quality assurance of higher education: commonality or diversity?** Cidade: Editora, 2004.

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p. 160.

BLOCH, M. Para uma história comparada das sociedades europeias. In: BLOCH, M. **História e historiadores**. Lisboa: Teorema, 1998. p. 119-150.

BOLÍVIA. **Resultados de la primera evaluación censal de logros académicos a estudiantes de finales de ciclo y nivel**. Snepe: Ministerio de Educación y Ciencias, 2015.

BONAMINO, A. C. Avaliação educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos? In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (org.). **Vinte e cinco de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013. p 43-60.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de julho de 2010, Seção 1, p. 10.

BRASIL. **Enem – apresentação**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>. Acesso em: 27 nov. 2021.

BRASIL. **Enem**: teoria de resposta ao item avalia habilidade e minimiza o “chute” de candidatos. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/389-ensino-medio-2092297298/17319-teoria-de-resposta-ao-item-avalia-habilidade-e-minimiza-o-chute> . Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. **Exame evolui desde a criação, há 17 anos, e amplia oportunidades na educação superior**. Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/30781-exame-evolui-desde-a-criacao-ha-17-anos-e-amplia-oportunidades-na-educacao-superior>. Acesso em: 1 abr. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência para o Enem 2009**, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/sobre>. Acesso em: 14 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a LDB quanto à educação profissional técnica de nível médio. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020**. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria do Ensino Médio. **Parâmetros curriculares nacionais ensino médio**. Brasília, 2000.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. v.1, p. 239.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Parte I – Bases Legais. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**. Ministério da Educação. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 29 ago. 2022.

BROUWER, B.; SWINKELS, E. **Handreiking schoolexamen bewegen, sport en maatschappij havo/vwo**. Enschede, 2007.

CARICOM. **Caribbean Examinations Council (cxc)**. Caribbean Community Secretariat. 2021. Disponível em: <https://caricom.org/institutions/caribbean-examinations-council-cxc/>. Acesso em: 05 nov. 2021.

CARMO, E. F.; MICHEL FILHO, Z.; MIYACHI, C. T. Sistemas educacionais sulamericanos: um estudo comparado entre Argentina, Brasil e Chile. **Revista Educação e Fronteiras**, v. 4, n. 10, p. 84-102, 2014.

CASTILLO SANTIAGO, A.; CABRERIZO, J. D. **Evaluación educativa de aprendizajes y competencias**. Madrid: Editorial Pearson, 2012.

CCBEU. **Como funciona o sistema educacional britânico**. American Spaces, 2022. Disponível: <https://ccbeu.com/como-funciona-o-sistema-educacional-britanico/#:~:text=Todo%20cidad%C3%A3o%20brit%C3%A2nico%20deve%20frequentar,%2C%20ou%20seja%2C%20cobram%20mensalidade>. Acesso em: 29 mar. 2022.

CCEA. **What we do**. Council for the Curriculum, Examinations & Assessment. 2020. Disponível em: <https://cea.org.uk/about/what-we-do>. Acesso em: 14 dez. 2021.

CEDEFOP. Uma história da formação profissional na Europa: da divergência à convergência. In: WOLLSCHLÄGER, N. **Uma história da formação profissional na Europa**: da divergência à convergência. Europa: Salónica, 2004. p. 3-19.

CERÓN, M. S.; CRUZ, F. M. S. C. Lasevaluaciones estandarizadas: sus efectos en tres países latinoamericanos. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, México, v. 43, n. 1, p. 97-124, 2013.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHILE. Misión del Mineduc. Ministerio de Educación. Disponível em: <https://www.mineduc.cl/ministerio/mision/>. Acesso em: 02 dez. 2021.

CHILE. **Siteal**. Instituto Internacional de Planejamento Educacional. Buenos Aires: Unesco 2019.

COLLEGE BOARD. **¿Qué es la PAA?**. Disponível em: <https://latam.collegeboard.org/paa/que-es-la-paa/>. Acesso em: 21 dez. 2021.

COLLEGE BOARD. **Guía de estudio para presentar la Prueba de Aptitud Académica**. Puerto Rico, 2014.

COPYRIGHT. **Matura or Graduate Examination in Austria**. Austria Education. Disponível em: <https://www.austriaeducation.info/tests/k-12-tests/matura-in-austria.html>. Acesso em: 06 dez. 2021.

COSTA RICA. **Siteal**. Instituto Internacional de Planejamento Educacional. Buenos Aires: Unesco, 2019.

COSTA, E. F. **Elaboração dos itens para avaliações de larga escala**. 2018. 40 f. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2022.

CRESWELL, J. W.; CLARK, P. L. **Pesquisa de métodos mistos**. 2. Ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

CUNHA, L. A. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Caderno de Pesquisa**, n. 111, p. 47-70, dez. 2000.

CXC. **Physical education and sport syllabus**. Caribbean Examinations Council Barbados: Copyright, 2012.

DEMRE. **Contenidos pruebas obligatorias y electivas PSU**. Universidad de Chile. 2012. Disponível em: <https://demre.cl/proceso-admision/factores-seleccion/prueba-obligatorias-electivas>. Acesso em: 13 jul. 2022.

DEMRE. **Prueba de Selección Universitaria**. Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo—Universidad de Chile, 2016.

DEMRE. **Prueba de selección Universitaria**: características principales y composición. Departamento de Avaliação, Medição e Registro Educativo, Universidad de Chile, Santiago de Chile, 2016.

DOMINICA. **Saúde nas Américas**. Organização Pan-Americana da Saúde, edição 2012: Volume Regional, 2012.

ECUADOR. **Exame Nacional de Ensino Superior**: porta de entrada para o ensino superior público. Gobierno de la República del Ecuador, 2014. Disponível em: <https://www.educacionsuperior.gob.ec/examen-nacional-para-la-educacion-superior-puerta-de-ingreso-a-la-educacion-superior-publica/>. Acesso em: 27 nov. 2021.

ECUADOR. **O Exame Nacional de Ensino Superior (Enes) é universal e obrigatório**. Gobierno de la República del Ecuador. 2016. Disponível em: <https://www.educacionsuperior.gob.ec/el-examen-nacional-para-la-educacion-superior-enes-es-universal-y-obligatorio/>. Acesso em: 29 nov. 2021.

EL SALVADOR. **Siteal**. Instituto Internacional de Planejamento Educacional. Buenos Aires: Unesco, 2019.

EQUADOR. **Siteal**. Instituto Internacional de Planejamento Educacional. Buenos Aires: Unesco, 2019.

EURO DICAS. **Ensino na França**: saiba tudo do maternal ao ensino superior. Paris, 2019. Disponível em: <https://www.eurodicas.com.br/ensino-na-franca/>. Acesso em: 29 mar. 2022.

EURO DICAS. **Sistema de educação em Portugal**: entenda como funciona. Portugal, 2019. Disponível em: <https://www.eurodicas.com.br/sistema-de-educacao-em-portugal/https://www.eurodicas.com.br/sistema-educacional-na-espanha/>. Acesso em: 29 mar. 2022.

EURO DICAS. **Sistema Educacional na Espanha: saiba como funciona**. Espanha, 2019. Disponível em: <https://www.eurodicas.com.br/sistema-educacional-na-espanha/>. Acesso em: 29 mar. 2022.

EURO DICAS. **Tratado de Bolonha: entenda o que é e como funciona**. Europa, 2019. Disponível em: <https://www.eurodicas.com.br/tratado-de-bolonha/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

EURYDICE. **A educação física e o desporto nas escolas na Europa**. Cidade: Comissão Europeia, 2013.

EURYDICE. **Het onderwijssysteem in Nederland 2005**. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Cidade, 2005.

EURYDICE. **Pruebas nacionales de evaluación del alumnado en Europa: objetivos, organización y utilización de los resultados**. Bruselas: Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, 2010.

EURYDICE. **Pruebas nacionales de evaluación del alumnado en Europa: objetivos, organización y utilización de los resultados**. Madrid: Ministerio de Educación, Cidade, 2010.

EVERS, W. M.; WALBERG, H., J. **School accountability**. Stanford: Hoover Institution Press, 2002.

FERNANDES, D. A avaliação das aprendizagens no sistema educativo português. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 581-600, set./dez. 2007.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 41, set./dez. 2008.

FERNANDES, P. **O currículo do ensino básico em Portugal: políticas, perspectivas e desafios**. Porto: Porto Editora, 2011.

FERREIRA, C. A. A avaliação das aprendizagens no ensino básico português e o reforço da avaliação sumativa externa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 153-169, jan./mar. 2015.

FERRER, G. **Educational assessment systems in latinamérica**. Washington: Preal, 2006.

FLÓREZ, M. T. P. Validity and equity in educational measurement: the case of Simce. **Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad**, v. 14, n. 3, p. 31-44, 2015.

FLÓREZ, T. **Validity and equity in educational measurement: the case of Simce**. Critical Analysis of the Validity of Simce, 2015.

FRANÇA. **Éducation physique, pratiques et culture sportives: enseignement de spécialité cycle terminal, voie general**. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports, 2021.

FRANÇA. Le **Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports**. Gouvernement Liberté Égalité Fraternité Disponível em: <https://www.gouvernement.fr/le-ministere-de-l-education-nationale-de-la-jeunesse-et-des-sports>. Acesso em: 11 out. 2021.

FREITAS, L. C. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 6. ed. Petrópolis Vozes: 2014.

FRUCHTERMAN, T. M.; REINGOLD, E. M. Graph Drawing by Force-directed Placement. Software- Practice and Experience, v.21, nov.1991. Disponível em: https://static.aminer.org/pdf/PDF/001/074/051/graph_drawing_by_force_directed_placement.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

GINZBURG, C. História da arte italiana. In. GINZBURG, C. **A micro-história e outros ensaios**. Lisboa: Difel, 1989. p. 5-93.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIPPS, C. A avaliação de sistemas educacionais: a experiência inglesa. In: CONHOLATO, M. C. **Sistemas de avaliação educacional**. São Paulo: FDE, 1998. p. 123-135.

GRANADA. **Education System in Grenada**. Scholaro. 2022. Disponível em: <https://www.scholaro.com/pro/Countries/Grenada/Education-System>. Acesso em: 29 mar. 2022.

GUATEMALA. **Siteal**. Instituto Internacional de Planejamento Educacional. Buenos Aires: Unesco, 2019.

GUIANA. **Education System in French Guiana**. Scholaro, 2022. Disponível em: <https://www.scholaro.com/pro/Countries/French-Guiana/Education-System>. Acesso em: 29 mar. 2022.

GUIMARÃES, E. R.; MORGADO, J. C. Currículo e avaliação: os testes estandarizados. **RBPAE**, v. 32, n. 2, p. 373 - 392, maio/ago. 2016.

GVIRTZ, S.; LARRIPA, S.; OELSNER, V. Problemas técnicos y usos políticos de las evaluaciones nacionales en el sistema educativo Argentino. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 14, n. 18, p. 1-24, 2006.

HIDALGO, A. M. M. La prueba de aptitud académica de la universidad de costa rica para aplicantes con necesidades especiales: nuevos desarrollos. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**, v. 11, n. 2, p. 1409-4703, 2011.

IAIES, G. Evaluar las evaluaciones. In: Unesco. **Evaluar las evaluaciones**: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa. Buenos Aires: IPE; Unesco, 2003. p. 15-36.

IAVE. **Quem somos**. Instituto de Avaliação educativa. Disponível em: <https://iave.pt/o-iave/quem-somos/>. Acesso em: 24 jan. 2022.

IDP. **Como se preparar para o ensino superior do Reino Unido?**. Connect Limited. Disponível em: <https://www.hotcourses.com.br/study-in-the-uk/applying-to-university/como-se-preparar-para-o-ensino-superior-do-reino-unido/>. Acesso em: 15 dez. 2021.

IEDE. **Os sistemas educacionais da Europa**. Interdisciplinaridade e evidências no debate educacional, 2011. Disponível em: <https://www.portaliiede.com.br/os-sistemas-educacionais-da-europa/>. Acesso em: 21 abr. 2022.

INEE. **Evaluaciones nacionales**. Ministerio de educación y formación profesional. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-nacionales.html>. Acesso em: 02 dez. 2021.

INEEd. **Aristas**. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Disponível em: <https://www.ineed.edu.uy/nuestro-trabajo/aristas.html>. Acesso em: 24 jan. 2022.

INEEd. **Misión**. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Montevideú, 2016. Disponível em: <https://www.ineed.edu.uy/institucional/mision.html>. Acesso em: 24 jan. 2022.

JAMAICA. Education System in Jamaica. Scholaro, 2022. Disponível em: <https://www.scholaro.com/pro/Countries/Jamaica/Education-System>. Acesso em: 29 mar. 2022.

LAFUENTE, M. La experiencia del Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo, SNEPE, en Paraguay. Aprendizajes y desafíos. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 2, p. 69-70, 2009.

LANO, M. B. **Usos da avaliação indiciária na educação física com a educação infantil**. 2019. 148 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

LAVASSEUR, J. Plano de avaliação do conhecimento dos alunos na França. In: ALMEIDA, F. J. de (org.). **Avaliação educacional em debate: experiências no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2005.

LEVIN, B. **Reforming education: from origins to outcomes**. New York: Routledge; Falmer, 2001.

LUXEMBURGO. **Bem-vindos à escola luxemburguesa**. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2020.

LUXEMBURGO. **La place du sport dans l'éducation physique à l'école**. Bruxelas: Ministère de la Communauté française, 2006.

MACEDO, L. R. **Avaliação na educação física escolar: compartilhando saberes**. 2012. Relatório de Iniciação Científica da Ufes, Vitória, 2012.

MADAUS, G.; RUSSELL, M.; HIGGINS, J. **The paradoxes of high stakes testing: how they affect students, their parents, teachers, principals, schools, and society**. Charlotte: Information Age, 2009.

MADAUS, G.; RUSSELL, M.; HIGGINS, J. **The paradoxes of high stakes testing**: how they affect students, their parents, teachers, principals, schools, and society. Charlotte: Information Age, 2009.

MARKUNAS, M. **A Educação na mídia impressa**: um estudo comparado Brasil e Alemanha. 2019. 383 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

MARQUES, R. **A educação física no Exame Nacional do Ensino Médio**: trajetória, conceitos e práticas pedagógicas. 2020. 236 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

MARQUES, R. *et al.* Educación física en el Examen Nacional de Escuela Secundaria de Brasil: análisis de las preguntas en el período 2009-2017. **Calidad en la Educacion**, v. 53, p. 113-146, 2020.

MARQUES, R. *et al.* Physical education in high school and standardized exams: an analysis of the issues in enem. **Revista Movimento**, v. 27, p. 1-19, 2021.

MARQUES, R.; STIEG, R.; SANTOS, W. Exames estandardizados: análise dos modelos e das teorias na produção acadêmica. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 1-27, jan./mar. 2020.

MATHIAS, B. J. **Avaliação na educação física escolar**: analisando as experiências docentes em três anos de escolarização. 2014. Relatório de Iniciação Científica da Ufes, Vitória, 2014.

MATHIAS, B. J. **Avaliação na educação física escolas**: inventariando possibilidades de práticas. 2015. Relatório de Iniciação Científica da Ufes, Vitória, 2015.

MATHIAS, B. J. **Educação física escolar**: da obrigatoriedade da nota à necessidade da avaliação. 2013. Relatório de Iniciação Científica da Ufes, Vitória, 2013.

MAXIMIANO F. L. **Autobiografias discentes**: narrativas de experiências avaliativas vivências nas aulas de educação física do ensino fundamental, médio e formação inicial. 2012. Relatório de Iniciação Científica da Ufes, Vitória, 2012.

MENDONÇA, L. P. **A reforma educacional na América Latina e a disseminação de políticas públicas de avaliação de sistemas educacionais**. 2014. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Juíz de Fora, Juíz de Fora, 2022.

MÉXICO. **Guía del Examen General Educación Media Superior**. Guía del Examen General para el Egreso de la Educación Media Superior, 2014.

MÉXICO. **Siteal**. Instituto Internacional de Planejamento Educacional. Buenos Aires: Unesco, 2019.

MÉXICO. **Sobre o Ceneval**. México: Ceneval, 2021. Disponível em: https://ceneval.edu.mx/sobre_el_ceneval-perfil_institucional/. Acesso em: 30 nov. 2021.

MONARCA, H. Evaluaciones externas: mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación. 2. ed. rev. In: CENTENO, C. P.; ASPRELLA, G.; TORANZOS, L. (org.). **Estudos internacionais de avaliação da qualidade na América Latina: situação atual e debate no âmbito do Mercosul**. Madri: UAM, 2020. p. 51-82.

MONARCA, H. **Evaluaciones externas**: mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas em educación. Madrid: Ed. Miño e Dávila, 2015.

MONS, N. **Theoretical and real effects of standardised assessment**. EACEA: Eurydice, 2009.

NASCIMENTO, J. S. et al. Ingerência e desigualdades nas políticas de ensino médio: um estudo comparado de Brasil e Argentina. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 1. jan. 2020.

NAVAS, M. F.; SALARICHE, N. A.; FERNÁNDEZ, M. S. Evaluación y pruebas estandarizadas: una reflexión sobre el sentido, utilidad y efectos de estas pruebas en el campo educativo. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 10, n. 1, p. 51-67, 2017.

NEGREIROS, H.; L.; NETO, A.; F.; DOS SANTOS, W. Sujeitos da equipe dirigente do Ministério da Educação do Brasil (1995-2002): constituição de uma cultura político-educacional. **Education Policy Analysis Archives**, v. 30, p. 52, 2022.

NOVAES, G. T. F. **Habilidades e competências do Exame Nacional dos Cursos de Medicina**. 2002. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação (PUC/SP), São Paulo, 2002.

NUFFIC. **Basis- en voortgezet onderwijs**. Disponível em: <https://www.nuffic.nl/onderwijssystemen/belgie-vlaamstalige-regio/basis-en-voortgezet-onderwijs#gemeen-secundair-onderwijs-aso>. Acesso em: 06 dez. 2021.

OCO. **Wat is het HAVO?**. Stel je vraag over onderwijs in Amsterdam. 2019. Disponível em: <https://www.onderwijsconsument.nl/wat-is-het-havo/>. Acesso em: 15 abr. 2021.

OCR. Physical education. Oxford Cambridge, England, v. 1.3, jul. 2020.

OLIVEIRA, R., P. O direito à educação na Constituição de 1988 e seu reestabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 61-74, maio/ago. 1999.

OLIVEIRA, R., P. Reformas educativas no Brasil na década de 90. In: CATANI, A. M.; OLIVEIRA, R. P. (org.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 77-94.

ORFIELD, G.; WALD, J. Testing, testing: the high-stakes testing mania hurts poor and minority students the most. **The Nation**, New York, v. 270, n. 22, p. 38-40, 2000.

OXFORD CAMBRIDGE AND RSA IS A COMPANY LIMITED BY GUARANTEE. **Physical Education**. Copyright: England, 2020.

OXFORD. **Overview General Certificate of Secondary Education**. Copyright. Disponível em: <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803095846907>. Acesso em: 26 dez. 2021.

PAÍS DE GALES. **About WJEC**. WJEC, 2020. Disponível em: <https://www.wjec.co.uk/home/about-us/>. Acesso em: 14 dez. 2021.

PAÍSES BAIXOS. **Handreiking schoolexamen bewegen, sport em maatschappij havo/vwo**. Curriculum Development Foundation. Enschede, 2007.

PAÍSES BAIXO. **Leerplicht en kwalificatieplicht**. Rijksoverheid. Disponível em: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/leerplicht/leerplicht-en-kwalificatieplicht>. Acesso em: 11 out. 2021.

PANAMÁ. **Siteal**. Instituto Internacional de Planejamento Educacional. Buenos Aires: Unesco, 2019.

PARAGUAI. **SITEAL**. Instituto Internacional de Planejamento Educacional. Buenos Aires: Unesco, 2019.

PASSOS, M. M.; OLIVEIRA, B. K.; SALVI, R. F. As questões de “matemática e suas tecnologias” do “Novo Enem”: um olhar com base na análise de conteúdo. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v.13, n.2, p. 313-335, 2011.

PIZARRO, M. V.; LOPES JUNIOR, J. Os sistemas de avaliação em larga escala e seus resultados: o pisa e suas possíveis implicações para o ensino de ciências. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 19, p. 1-24, 2017.

PONTES JUNIOR. *et al.* Aspectos psicométricos dos itens de educação física relacionados aos conhecimentos de esporte e saúde no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). **Motricidade**, v. 12, p. 12-21, 2016.

PONTES JUNIOR. *et al.* Estudantes da educação de jovens e adultos na educação física no Enem. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, n. 10, 2017.

PONTES JUNIOR. *et al.* Integrative revision and psychometric analysis of Physical Education items in the National Exam of upper Secondary Education (Enem). **Research, Society and Development**, v. 7, n. 9, p. 1-21, 2020.

PORTUGAL. **Exame Nacional**. Estudar em Portugal. Disponível em: <https://estudaremportugal.com.br/exame-nacional/>. Acesso em: 24 jan. 2022.

PREAL. **Financiamiento de la educación en América Latina**. Santiago, Chile, 1998. Ministério da Cultura e Educação. Direção Nacional de Avaliação, National Operational Avaliación, Relatório de Resultados, 1997.

RABELO, M. L. **Metodologia de construção de itens para avaliação em larga escala**. Campinas: Unicamp/Imecc, 2013.

REPÚBLICA DOMINICANA. **Siteal**. Instituto Internacional de Planejamento Educacional. Buenos Aires: Unesco, 2019.

RIVAS, A. et al. **La mejora sistémica de la educación: casos de estudio en América Latina**: Madrid: Fundación Santillana, 2021.

RODRÍGUES, L. R.; VIOR, S. E.; ROCHA, S. M. M. Las políticas de evaluación de la Calidad Educativa en Argentina (2016-2018). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1405-1428, out./dez. 2018.

ROMERO, D., M. **¿Son las pruebas nacionales un indicador válido para realizar comparaciones entre escuelas? Una aproximación mediante la evaluación diagnóstica de media, 2013**. Santo Domingo, República Dominicana: Ideice, 2016.

SANTA LÚCIA. **Education System in St. Lucia**. Scholaro, 2022. Disponível em: <https://www.scholaro.com/pro/Countries/St-Lucia/Education-System>. Acesso em: 29 mar. 2022.

SANTOS, W.; PAULA, S. C.; STIEG, R. Avaliações institucionais e de sistemas na formação de professores em educação física na América Latina. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 26, p. 99-116, 2019.

SANTOS, W.; SOARES, D. J. M.; SOARES, T. E. A. Análise da qualidade psicométrica da Prova de Matemática do Exame Nacional do Ensino Médio Brasileiro de 2018. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, v. 21, n. 1, p. 86-115, jan./abr. 2020.

SANTOS, W.; SOARES, D. J. M.; SOARES, T. E. A. Medidas de tendência central: análise da qualidade das questões do Enem de 2016 a 2018. **JIEEM**, v.14, n.1, p. 119-128, 2021.

SÃO CRISTÓVÃO E NEVIS. **Saúde nas Américas**. Organização Pan-America da Saúde. 2012: Volume Regional, 2012.

SÃO VICENTE E GRANADINAS. **Education System in St. Vincent and The Grenadines**. Scholaro, 2022. Disponível em: <https://www.scholaro.com/pro/Countries/St-Vincent-and-The-Grenadines/Education-System>. Acesso em: 29 mar. 2022.

SCHNEIDER, M. P. Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 30, p. 17-33, jan./abr. 2013.

SEGS. **FIA é a primeira instituição no Brasil a selecionar alunos do ensino médio com diploma alemão ABITUR**. Copyright, 2016. Disponível em: <https://www.segs.com.br/2016/educacao/41360-fia-e-a-primeira-instituicao-no-brasil-a-selecionar-alunos-do-ensino-medio-com-diploma-alemao-abitur>. Acesso em: 21 mar. 2022.

SELECTIVIDAD. **Por que estudar em Espanha?**. Disponível em: <https://www.selectividad.pt/acesso-a-espanha.html>. Acesso em: 8 dez. 2021.

SILVA, I. F. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010.

SUDBRACK, E. M.; COCCO, E. M. Avaliação em larga escala no Brasil: potencial indutor de qualidade? **Roteiro**, Joaçaba, v. 39, n. 2, p. 347-370, jul./dez. 2014.

SURINAME. Education System in Suriname. Scholaro, 2022. Disponível em: <https://www.scholaro.com/pro/Countries/Suriname/Education-System>. Acesso em: 29 mar. 2022.

THEALLPAPERS. **Assessment and qualifications alliance**. Disponível em: <https://www.theallpapers.com/assessment-and-qualifications-alliance/>. Acesso em: 14 dez. 2021.

THORNDIKE, E. L. **The new methods in Arithmetic**. San Francisco: Rand McNally & Company, 1921.

TRINIDAD AND TOBAGO. **Caribbean Secondary Education Certificate (CSEC)**. Government of Republic of Trinidad and Tobago. Disponível em: <https://bit.ly/3JKPpUJ>. Acesso em: 15 abr. 2021.

TRINIDAD E TOBAGO. Education System in Trinidad and Tobago. Scholaro, 2022. Disponível em: <https://www.scholaro.com/pro/Countries/Trinidad-and-Tobago/Education-System>. Acesso em: 29 mar. 2022.

TYLER, R. W. **Basic principles of curriculum and insmction**. Chicago: University of Chicago Press, 1949.

UCAS. **International qualifications: for entry to university or college in 2015**. UCAS: Rosehill New Barn Lane Cheltenham, 2014.

UNESCO. **A promessa das avaliações de aprendizagem em larga escala**. Paris: Organização das Nações Unidas, 2019.

UNESCO. PRELAC, uma trajetória para a educação para todos, panorama sócio-educacional: cinco visões sugestivas sobre a América Latina e o Caribe. **Revista PRELAC**, ano 1, n. 0, 2004.

UNITIPS. **Guía para la PAA: estructura y ejercicios**. 2021. Disponível em: <https://blog.unitips.mx/temario-y-ejercicios-de-la-prueba-paa-college-board>. Acesso em: 23 mar. 2022.

UNITIPS. **Qual é a pontuação do exame CENEVAL EXANI-II?**. Disponível em: c. Acesso em: 26 fev. 2022.

UNIVERSIDADES. **Opciones para sacar bachillerato por madurez**. Aurens Global S.A. Disponível em: <https://blog.universidades.cr/opciones-para-sacar-bachillerato-por-madurez/>. Acesso em: 06 de dez. 2021.

URUGUAI. **Siteal**. Instituto Internacional de Planejamento Educacional. Buenos Aires: Unesco, 2019.

VENEZUELA. **Siteal**. Instituto Internacional de Planejamento Educacional. Buenos Aires: Unesco, 2019.

VERHINE, R., E.; FREITAS, A., A., S., M. A avaliação da educação superior: modalidades e tendências no cenário internacional. **Revista Ensino Superior Unicamp**, 2012. p. 16-39.

VESTIBULARES. **O que é o Inep e qual a sua responsabilidade?**. Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://dicas.vestibulares.com.br/inep/>. Acesso em: 1 dez. 2021.

VIEIRA, A. O. **Por uma teorização da avaliação em educação física**: práticas de leitura por narrativas imagéticas. 2018. 366 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

VOZES DA EDUCAÇÃO. **Avaliações de acesso ao ensino superior**: um olhar para seis países. 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/Windows/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/Avalia%C3%A7%C3%B5es%20de%20acesso%20ao%20ensino%20superior%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Windows/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/Avalia%C3%A7%C3%B5es%20de%20acesso%20ao%20ensino%20superior%20(4).pdf). Acesso em: 23 mar. 2022.

VOZES DA EDUCAÇÃO. **Levantamento internacional sobre avaliações educacionais em tempos de pandemia**. Vozes da Educação, 2021.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Revista Ensaio: avaliação em políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

WHITE, J., J. **"The College Board"**. Enciclopédia Britânica. 2015. Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/The-College-Board>. Acesso em: 14 dez. 2021.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. **Avaliação de programas**: concepções e práticas. São Paulo: Gente, 2004.

ZEFERINO, W. R. **Avaliação do ensino e da aprendizagem na educação física**: das orientações normativas às produções dos livros didáticos. 2020. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.