

AVALIAÇÕES EXTERNAS E O CONCEITO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

EXTERNAL ASSESSMENTS AND THE CONCEPT OF QUALITY IN EDUCATION

EVALUACIONES EXTERNAS Y EL CONCEPTO DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN

Mônica Farias Abu-El-Haj¹, Anna Catarine Amaral², Ana Letícia de Castro Lopes³

DOI: 10.54899/dcs.v22i85.3855

Recibido: 21/11/2025 | Aceptado: 24/11/2025 | Publicación en línea: 08/12/2025.

RESUMO

O trabalho apresenta uma pesquisa bibliográfica sobre as avaliações externas: suas origens, percursos e repercussões na dinâmica de trabalho dos gestores e professores e na formação escolar. É fruto da vivência das autoras no ambiente escolar, proporcionada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), ocasião em que observaram a significativa preocupação do corpo escolar - incluindo direção, coordenadores pedagógicos e, sobretudo, professores - com o planejamento e a execução de atividades voltadas para o desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes necessárias ao bom desempenho dos alunos nesses exames, bem como a interferência das avaliações externas na rotina escolar. Objetiva mostrar como autores e estudiosos da temática situam as origens das avaliações externas no sistema educacional brasileiro, os posicionamentos político-educacionais e os impactos e repercussões decorrentes de sua implantação na rede escolar de ensino. Dentre outros resultados, o estudo aponta para a mudança no conceito de qualidade da educação como consequência da adoção de uma política de controle de resultados centrada em testes padronizados de desempenho escolar dos estudantes.

Palavras-chave: Avaliações Externas. Políticas de Resultado. Qualidade da Educação. SAEB.

ABSTRACT

This work presents a bibliographic research on external evaluations: their origins, trajectories, and repercussions on the work dynamics of managers and teachers and on school education. It is the result of the authors' experience in the school environment, provided by the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID), during which they observed the significant concern of the school body – including management, pedagogical coordinators, and, above all, teachers – with the planning and execution of activities aimed at developing the skills,

¹ Doutora em Educação Brasileira, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Ceará, Brasil.
E-mail: monica.farias@uece.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3907-5395>

² Mestranda em Formação Docente, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Ceará, Brasil.
E-mail: annamaral583@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1027-7084>

³ Licenciada em Pedagogia, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Ceará, Brasil.
E-mail: leticiapk23@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-6690-5463>

competencies, and attitudes necessary for good student performance in these exams, as well as the interference of external evaluations in the school routine. It aims to show how authors and scholars of the subject situate the origins of external evaluations in the Brazilian educational system, the political-educational positions, and the impacts and repercussions resulting from their implementation in the school network. Among other results, the study points to a change in the concept of quality in education as a consequence of the adoption of a results-based control policy centered on standardized tests of student academic performance.

Keywords: External Evaluations. Results Policies. Quality of Education. SAEB.

RESUMEN

Este trabajo presenta una investigación bibliográfica sobre las evaluaciones externas: sus orígenes, trayectorias y repercusiones en la dinámica laboral de directivos y docentes, así como en la educación escolar. Es resultado de la experiencia de los autores en el ámbito escolar, brindada por el Programa de Becas Institucionales para la Iniciación a la Docencia (PIBID), durante la cual observaron la marcada preocupación del cuerpo docente —incluyendo directivos, coordinadores pedagógicos y, sobre todo, docentes— por la planificación y ejecución de actividades dirigidas al desarrollo de las habilidades, competencias y actitudes necesarias para un buen desempeño estudiantil en dichas evaluaciones, así como la integración de las evaluaciones externas en la rutina escolar. El objetivo es mostrar cómo autores e investigadores del tema sitúan los orígenes de las evaluaciones externas en el sistema educativo brasileño, las posturas político-educativas y los impactos y repercusiones derivados de su implementación en la red escolar. Entre otros resultados, el estudio señala un cambio en el concepto de calidad educativa como consecuencia de la adopción de una política de control basada en resultados, centrada en pruebas estandarizadas del desempeño académico estudiantil.

Palabras clave: Evaluaciones Externas. Políticas de Resultados. Calidad de la Educación. SAEB.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

Em nossas vivências no ambiente escolar, proporcionadas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), observamos a interferência das avaliações externas na rotina escolar. Percebemos uma preocupação significativa do corpo escolar - incluindo direção, coordenadores pedagógicos e, sobretudo, professores - com o planejamento e a execução de atividades voltadas para o desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes necessárias ao bom desempenho dos alunos nesses exames.

Diante desse quadro, o presente trabalho buscou compreender a repercussão das avaliações externas de desempenho escolar no contexto da Educação Básica, considerando que as primeiras experiências de avaliação externa no sistema educacional brasileiro se deram no âmbito dos estados, com a participação de técnicos e educadores das redes estaduais e municipais de ensino e visavam traçar um diagnóstico da qualidade do ensino para gestores educacionais, comunidade escolar e sociedade em geral (Bonamino; Creso, 1999). Aos poucos, a preocupação com a qualidade educacional passou a ser atrelada ao desempenho dos alunos em testes padronizados, levando a uma redefinição dos objetivos formativos, do currículo e dos processos pedagógicos no ambiente escolar.

O trabalho apresenta um estudo bibliográfico sobre os impactos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) na dinâmica escolar, com menção ao Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). A pesquisa objetivou compreender como autores e estudiosos da temática situam as origens e os percursos das avaliações externas no sistema educacional brasileiro, e analisar os posicionamentos político-educacionais concernentes tanto ao conceito de qualidade da educação quanto aos impactos e às repercussões de sua implantação na rede escolar de ensino.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao investigarem os sistemas externos de avaliação na visão de gestores educacionais, Rosistolato e Viana (2014) mostram a falta de consenso no campo educacional quando o assunto são as avaliações externas de larga escala como mecanismo de aferição da qualidade da educação. De acordo com os autores, enquanto o

[...] estado apresenta as avaliações externas e as políticas de responsabilização a elas associadas como mecanismos efetivos para equalização das oportunidades educacionais e melhoria de sistemas e redes de ensino, os sindicatos criticam a possibilidade de padronização do ensino e a desvalorização do trabalho docente. (Rosistolato; Viana, 2014, p. 15)

Tais divergências, conforme observam Rosistolato e Viana (2014), impedem a oportunidade de um debate aberto, a partir de abordagens técnicas, acerca dos problemas e potencialidades das avaliações externas de larga escala na construção e implementação de políticas de avaliação educacional no país. Nesse sentido, embora a literatura acadêmica

demonstre preocupações com as repercussões dessas avaliações na formação escolar, constata-se que ainda são poucos os estudos que extrapolam essa visão dicotômica.

Desse modo, a análise da trajetória e das origens das avaliações externas no Brasil, bem como suas repercussões nas redes estaduais e municipais de ensino, revela-se essencial para que possamos deliberar sobre o papel que elas devem cumprir na formação escolar dos nossos estudantes, o que justifica a relevância metodológica e social desta pesquisa. Para isso, partimos da ideia de que, conforme defendem Jesus e Araújo (2024, p. 5) e demais estudiosos do assunto (Almeida, 2020; Chirinéa; Brandão, 2015; Resistolato; Viana, 2014), a qualidade educacional é multifatorial, abrangendo dimensões tanto “intraescolares, como a equipe docente e gestora, quanto extraescolares, como as condições socioeconômicas e culturais das famílias” o que torna questionável a atitude de transformar o SAEB no fim, e não em um meio, de aferição da qualidade da educação.

METODOLOGIA

Realizamos uma pesquisa bibliográfica com artigos científicos selecionados em periódicos da área de educação, disponíveis na base de dados Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e Portal de Periódicos da CAPES. A seleção dos artigos foi feita com base em autores que situam as origens, o percurso e as repercussões das avaliações externas de desempenho no contexto escolar.

A pesquisa compreendeu as seguintes etapas: 1. Levantamento e seleção dos artigos; 2. Leitura, registro e discussão dos textos; 3. Análise e sistematização dos resultados obtidos, conforme as seguintes categorias de análise: a) Motivações políticas e educacionais da implantação do SAEB e do SPAECE; b) Ampliação do sistema de avaliação nas várias etapas da educação básica; c) Definições e mudanças no conceito de qualidade da educação ao longo da estruturação do sistema; e d) Impactos das avaliações no contexto escolar, na visão dos autores.

ORIGENS E PERCURSO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

A literatura acadêmica aponta o início da década de 1990 como o período de implantação das primeiras experiências de avaliações externas no Brasil. Esse processo decorreu, por um lado, da reabertura política no final da década de 1970 e início dos anos 1980, momento em que a

sociedade demandava maior participação e melhor qualidade da educação e do sistema escolar; por outro lado, foi influenciado pelas conferências mundiais de educação, como Jomtien (1990) e Dakar (2000), que defendiam a ampliação e a qualidade da educação básica como fator incondicional ao desenvolvimento econômico das nações (Gontijo, 2012; Machado; Alavarse, 2014).

Aos poucos, a preocupação com a qualidade educacional passou a ser atrelada ao desempenho dos alunos em testes padronizados. Isso ocorreu devido à forte pressão das agências internacionais sobre a política educacional dos países em desenvolvimento e à adoção crescente desse tipo de avaliação no contexto internacional. O Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), cuja primeira edição, em 2000, contou com a participação de 32 países, incluindo o Brasil, consagrou-se como o modelo mais emblemático desse novo paradigma avaliativo.

Embora os primeiros ciclos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau (SAEP) tenham sido implantados a partir dos anos 1990, já em 1988, o Banco Mundial, ao financiar o Projeto Nordeste (um programa de apoio e orientação ao combate à evasão e à repetência no Ensino Fundamental), demandou do Ministério da Educação (MEC) a aplicação de uma avaliação mais ampla do ensino público. Essa iniciativa constituiu o embrião das avaliações externas no sistema educacional brasileiro (Figueiredo, 2009; Werle, 2014).

Os dois primeiros ciclos do SAEP, vigentes entre 1990 e 1993, foram marcados pela descentralização de suas ações para estados e municípios. Nesse momento, a elaboração, aplicação e análise dos resultados das avaliações ficaram a cargo de professores e técnicos das secretarias estaduais e municipais de educação. Estes, além da assessoria de técnicos do MEC, contavam também com a colaboração de professores e pesquisadores das universidades públicas (Werle, 2014).

A partir de 1992, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao MEC, passou a se responsabilizar pelas avaliações externas em larga escala. Nesse mesmo período, iniciaram-se os ensaios de implantação dos sistemas de avaliação nos estados e nos municípios (Bonamino; Creso, 1999). No Ceará, a criação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará (SPAECE) ocorreu em 1992, sob a responsabilidade da Secretaria da Educação do Estado (SEDUC), com abrangência paulatina para todos os municípios do Estado (SEDUC, 2012).

Por ocasião do terceiro ciclo das avaliações nacionais, em 1995, observamos duas mudanças substanciais na estrutura operacional do sistema. Por um lado, o SAEP foi renomeado para Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, com o apoio financeiro do Banco Mundial, teve sua logística de operações terceirizada, cabendo ao MEC apenas a definição dos objetivos educacionais das avaliações. A partir desse momento, houve uma centralização paulatina das avaliações a cargo da União e o conseqüente afastamento das secretarias estaduais e universidades na elaboração, estruturação, aplicação e análise das provas. Essa mudança se constituiu em outro fator a estimular os estados a desenvolverem seus próprios sistemas de avaliação (Werle, 2014).

Um segundo aspecto diz respeito às séries e áreas de conhecimento avaliadas. Nos dois primeiros ciclos do SAEP, as avaliações por amostra eram realizadas com alunos da 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental, envolvendo conhecimentos de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. A partir do terceiro ciclo, as avaliações do SAEB se tornaram bianuais e ficaram restritas às áreas de Língua Portuguesa (com ênfase na leitura) e Matemática (com foco na resolução de problemas). As amostras passaram a ser aplicadas na 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, abrangendo estudantes das redes pública e privada, de zonas urbanas e rurais (Bonamino; Creso, 1999).

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 (Lei nº 9.394/96) revalidou as avaliações externas de desempenho escolar, ao mesmo tempo em que, em seu Art. 9º, inciso VI, ampliou seu raio de abrangência para todas as etapas do sistema educacional, assegurando sua aplicação no Ensino Médio e Superior (Brasil, 2005). Nesse novo cenário, em 1998, surgiu o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cujo propósito inicial de conferir qualidade ao Ensino Médio aos poucos possibilitou que seus resultados fossem utilizados como critério de ingresso dos estudantes no sistema federal de educação superior pública (Werle, 2014).

Ainda no âmbito da Educação Básica, em 2000, o Brasil participou, conforme anteriormente mencionado, da primeira edição do PISA, organizado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Concebido como um programa de avaliação comparada, o PISA é aplicado de forma amostral a estudantes das redes pública e privada de ensino nas etapas de conclusão da Educação Básica (Brasil, 2018). O objetivo é produzir indicadores que subsidiem políticas de melhoria da educação para os países participantes.

Já em 2004, por ocasião da criação do Sistema Nacional de Avaliação Superior (SINAES), surgiu o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Esse teste avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos de cada formação, por meio de uma prova escrita aplicada a ingressantes e concluintes de cada curso (Brito, 2008).

Com o intuito de aprofundar e aperfeiçoar o âmbito de abrangência das avaliações externas da Educação Básica, em 2005, o MEC reestruturou o SAEB em duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC), que se tornou conhecida como Prova Brasil (Brasil, 2023). Enquanto a ANEB se voltava para a aplicação de testes amostrais junto a estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, a ANRESC (ou Prova Brasil) passou a avaliar, de forma censitária, alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental. Hoje, com a ampliação do Ensino Fundamental a partir de 2009, as avaliações da Prova Brasil passaram a ter como público-alvo os estudantes do 5º e 9º anos. À semelhança das avaliações amostrais do SAEB, a Prova Brasil passou a ser aplicada bienalmente, centrando-se também nos conhecimentos de Língua Portuguesa (na leitura) e Matemática (com foco na resolução de problemas).

A natureza censitária da Prova Brasil possibilitou a criação, em 2007, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esse indicador, de abrangência nacional, passou a diagnosticar e monitorar a qualidade da educação nas séries do Ensino Fundamental a partir de dois critérios: as médias de desempenho nas avaliações da Prova Brasil e os dados sobre a aprovação escolar, obtidos por meio do Censo Escolar. De acordo com os formuladores da política educacional do MEC, a combinação desses dados tornou o IDEB um importante condutor de políticas públicas em prol da qualidade educacional, visto que ele representa a ferramenta de acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a Educação Básica. Conforme dados mais recentes divulgados pelo governo, o país alcançou a meta de 6,0 pontos, relativos ao primeiro ciclo do indicador (2007-2021), nos anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano), ficando com 5,0 pontos nos anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) e 4,3 pontos no Ensino Médio (Brasil, 2024).

Buscando responder às novas metas nacionais de desempenho para os estudantes da primeira etapa do Ensino Fundamental, em 2007, o Estado do Ceará ampliou a abrangência do SPAECE para a alfabetização, criando o SPAECE-Alfa. Trata-se de uma avaliação censitária, de periodicidade anual, que procura identificar e analisar o nível de proficiência em leitura dos

alunos que finalizam o 2º ano do Ensino Fundamental das redes públicas estadual e municipal de ensino. Cinco anos depois, em 2012, o Governo Federal instituiu a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) que, vinculada ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), passou a integrar o SAEB. A ANA avaliava os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática de todos os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das redes públicas (Dickel, 2016). Sua última edição aconteceu em 2016 e a avaliação foi reincorporada ao SAEB em 2019, com aplicação agora voltada para o 2º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2023).

A partir de 2018, no governo de Michel Temer, ocorreram cinco mudanças significativas nas avaliações da Educação Básica (Jesus; Araújo, 2024). Primeiro, a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica, aprovada pelo Decreto n.º 9.432, de 29 de junho de 2018 (Brasil, 2018), passa a se estruturar em três sistemas de avaliação: o SAEB, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Segundo, as siglas de todas as avaliações de desempenho anteriormente vinculadas ao SAEB - ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica) e ARES (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) - são extintas, sendo designadas apenas pelo nome SAEB, distinguindo-se em função das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos utilizados.

Terceiro, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), conforme mencionado, antes aplicada ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, foi antecipada para o 2º ano, etapa em que se espera que a criança já tenha se apropriado do sistema da escrita alfabética e saiba ler e produzir textos adequados à sua faixa etária. A quarta mudança diz respeito ao início da avaliação no âmbito da Educação Infantil, com a aplicação de questionários eletrônicos com professores, diretores e secretários estaduais e municipais de educação. Finalmente, a quinta mudança, considerada a mais marcante no período pelos estudiosos da área (Jesus; Araújo, 2024), refere-se ao alinhamento das matrizes de referência das avaliações e exames nacionais da Educação Básica à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pela Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017).

A aprovação da BNCC gerou intensos debates e permanece alvo de muitas polêmicas no cenário educacional brasileiro. Enquanto os formuladores das políticas educacionais do MEC argumentam que o principal papel da BNCC é definir um conjunto de aprendizagens essenciais, como direito básico, para todos os estudantes brasileiros, independentemente das condições

sociais e materiais de vida, contribuindo para a redução das desigualdades educacionais, estudiosos do assunto afirmam que ela veio consagrar a política de avaliação baseada nos testes padronizados, uma vez que ela se torna a referência para a reelaboração dos currículos escolares e diretrizes pedagógicas nos diferentes níveis do sistema educacional e, conseqüentemente, a referência para a definição das matrizes a serem avaliadas nos testes do SAEB (Almeida, 2020).

Apesar da aprovação da BNCC em 2018, as edições do SAEB de 2019 e 2021 mantiveram as mesmas matrizes de referência. Isso se deu por vários fatores, dentre os quais se destaca a prioridade que o INEP precisou dar à implementação das matrizes do 2º ano do Ensino Fundamental, que, a partir de 2019, foram inseridas nas avaliações do SAEB por meio de amostragem, com foco em alfabetização, leitura, produção textual e Matemática (Jesus; Araújo, 2024). Nesse sentido, uma das prioridades do Ministério da Educação do atual governo Lula tem sido o alinhamento das matrizes de referência das avaliações à BNCC.

IMPACTOS DAS AVALIAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

Como demonstrado no tópico anterior, desde o seu início, as avaliações externas foram movidas por duas dinâmicas e conceitos distintos de qualidade da educação. Enquanto as conferências mundiais de educação e as agências internacionais enfatizavam a relação entre educação e desenvolvimento, salientando a importância da escola em preparar os estudantes para o mercado de trabalho, os estudiosos críticos dessa visão denunciavam a concepção reducionista de educação presente nessa proposta. Eles ressaltavam que o conceito de qualidade não poderia prescindir de uma concepção integral de educação, a qual engloba tanto dimensões como a formação política e cidadã do aluno quanto considera a diversidade escolar em todos os seus aspectos (culturais, sociais, raciais, religiosos, identitários, entre outros).

Em seu estágio inicial, o SAEB foi concebido em um ambiente participativo, planejado por técnicos e educadores das redes estaduais e municipais de ensino. Seu objetivo central era a criação de mecanismos avaliativos que fornecessem um diagnóstico da qualidade do ensino para gestores educacionais e comunidade escolar (Bonamino; Creso, 1999). Aos poucos, todavia, o sistema adquiriu uma estrutura de operacionalização centralizada, a cargo do MEC, até, em um terceiro momento, assumir a feição de uma política de controle de resultados. Isso ocorreu quando o Governo Federal adotou os testes padronizados de avaliação de desempenho, criando uma

escala de indicadores e parâmetros, a exemplo do IDEB, para o monitoramento da qualidade da educação.

A centralização operacional e a padronização dos testes significaram o predomínio da concepção de educação trazida pelo debate internacional (presente nas conferências mundiais de educação e nas agências internacionais de fomento, como o Banco Mundial e a OCDE), em detrimento de uma concepção mais ampla e abrangente de formação. Isso resultou, dentre outros, em três grandes impactos para a formação escolar: 1. O reducionismo das áreas do conhecimento avaliadas, o que impactou diretamente na homogeneização do currículo escolar e das competências a serem desenvolvidas; 2. O surgimento de uma política de controle de resultados, levando a uma cultura de competição e ranqueamento do desempenho entre escolas, municípios, estados e regiões; 3. O peso da responsabilização pelos resultados das avaliações de desempenho, que recai sobre gestores escolares e professores.

Dentro desse cenário, Bonamino e Crespo (1999) consideram que a modificação nos objetivos do SAEB ao longo de seus ciclos - inicialmente pensado como um mecanismo de monitoramento das políticas e da qualidade da educação, mas que passou, em um segundo momento, a se concentrar quase que exclusivamente nos resultados dos testes de desempenho - levou os próprios órgãos gestores das redes de educação a não se reconhecerem em seus resultados.

Além de que é preciso observar que a qualidade da educação não se reduz aos resultados obtidos nos testes padronizados, tendo em vista que, conforme bem esclarece Oliveira e Schwartzman (2002, p. 27):

O fato de um estado ou uma rede de ensino ter média superior a de outros estados ou redes significa que em média os alunos desse estado ou rede de ensino sabem mais do que os outros em relação às competências avaliadas. Mas isto não significa que o ensino seja melhor. Há outras variáveis que afetam os resultados escolares como educação dos pais, renda, nível socioeconômico.

Ao citarem uma pesquisa realizada por Chirinéa em 2010, Chirinéa e Brandão (2015, p.474) chamam a atenção para os limites da adoção do IDEB como parâmetro central de legitimação da qualidade da educação básica, sem considerar outros determinantes que interferem no desempenho escolar dos estudantes.

Uma pesquisa realizada no ano de 2010, comparando duas escolas – uma com maior (8,2) e outra com menor (2,4) IDEB – demonstrou que o tipo de gestão da escola, o clima organizacional e o sentimento de pertencimento dos professores são condições

que favorecem a qualidade. Além dessas dimensões, evidenciou-se que a condição socioeconômica e cultural dos estudantes e de suas famílias também constitui fator determinante para a qualidade da educação. Tais dimensões não são consideradas na composição da nota do IDEB, tampouco nos resultados apresentados (Chirinéa, 2010 *apud* Chirinéa; Brandão, 2015)

Nesse sentido, embora todos os estudiosos concordem quanto à importância de mecanismos avaliativos para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, eles salientam que os equívocos trazidos pela política de centralização do sistema e padronização de testes precisam ser discutidos e repensados em prol de propostas que sejam fundamentadas em um ethos colaborativo e solidário (Werle, 2014).

CONCLUSÃO

Este estudo procurou conhecer as origens, o percurso e os impactos das avaliações externas no contexto escolar, no âmbito do debate acadêmico. A pesquisa mostrou que as avaliações externas nasceram atreladas à preocupação com a qualidade da educação. Todavia, dois conceitos de qualidade permeavam o debate em torno dos objetivos e da estruturação do SAEB, prevalecendo a concepção que transformou as avaliações externas em uma política de controle de resultados, por meio da efetivação dos testes padronizados de desempenho dos estudantes em todas as etapas da Educação Básica.

Por mais que as avaliações externas tenham avançado no que concerne às dimensões da aprendizagem - abandonando o foco conteudista dos exames escolares e voltando-se para a avaliação das habilidades e competências (ou seja, o que o estudante sabe fazer com o conhecimento adquirido na escola) -, muitos autores, em suas pesquisas, têm questionado a predominância do caráter classificatório que lhes é imprimido. Essa crítica se fundamenta na falta de consideração por fatores como: os aspectos sociais e culturais nos quais as crianças estão inseridas e que interferem no desempenho escolar (Esteban, 2009); as condições de vida e de trabalho dos professores; e a falta de estrutura escolar, que compromete, inclusive, a realização dos processos de avaliação (Araújo, 2005).

Na rotina escolar, um aspecto relevante é o fato de as crianças estarem sendo preparadas para esses exames por meio da realização de simulados, denominados 'vestibulinhos', que utilizam versões anteriores das avaliações. Tal prática foi constatada nas narrativas de professores e gestores no ambiente escolar. Essa abordagem leva a certos equívocos nos processos de ensino e de aprendizagem, tais como: o tempo excessivo despendido no treinamento dos estudantes para

as avaliações; a vinculação da qualidade da educação exclusivamente aos exames padronizados; e a responsabilização da escola e, sobretudo, do professor pelos resultados de aprendizagem dos estudantes.

Diante do cenário apresentado, este estudo aponta para a necessidade de pesquisas que busquem cada vez mais compreender os impactos das avaliações externas no ambiente escolar, mais especificamente em relação às práticas pedagógicas dos professores da Educação Básica. Isso se justifica por serem os docentes, assim como os estudantes, os mais efetivamente atingidos por esse modelo e cultura de avaliação externa. Afinal, como afirmam Bonamino e Creso (1999): a avaliação da educação brasileira é mais do que um projeto particular de um grupo político ou de um governo. Ela atende demandas muito variadas, de gestores educacionais e, em sentido mais amplo, de diversos setores da sociedade. Por isso, veio para ficar.

Cabe-nos, portanto, o aprofundamento de seus impactos e, conseqüentemente, a adequação de seus objetivos e procedimentos a uma concepção de educação e formação que atenda às demandas reais da sociedade.

REFERÊNCIAS

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, n.108, p.101-132. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15741999000300005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica**. Brasília, DF: CNE, 2017. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 out 2025

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Decreto n. 9.432, de 29 de junho de 2018. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 02 jul. 2018. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=9432&ano=2018&ato=868QTT E9UeZpWT34e>. Acesso em: 20 out 2025.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Histórico**. (22-09-2023). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em 10 out 2025.

BRASIL, Secretaria de Comunicação Social. **Ideb 2023**: Brasil alcança meta prevista nos anos iniciais do ensino fundamental (14-08-2024). Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2024/08/ideb-2023-brasil-alcanca-meta-prevista-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 15 nov 2025.

BRASI. **Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 11 ago 2019.

BRITO, Márcia Regina F. Os SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas, vol. 13, n. 3, Sorocaba, nov. 2008. ISSN 1414-4077. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000300014. Acesso em: 20 nov. 2025.

CEARÁ. **Secretaria da Educação. 20 anos de SPAECE ALFA 2012**. Disponível em: <https://prototipos.caeddigital.net/arquivos/ce/colecoes/2012/SPAECE%20ALFA%20RS.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2025.

DICKEL, Adriana. A avaliação nacional da alfabetização no contexto do sistema de avaliação da educação básica e do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: responsabilização e controle. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 193-206, maio-ago., 2016. ISSN 0101-3262. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622016000200193&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 nov. 2025.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o Ensino Fundamental no Brasil. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1123-1138, set./dez. 2009. ISSN 0101-7330. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000400010. Acesso em: 20 nov. 2025.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Avaliação da alfabetização: Provinha Brasil. **Rev. Educação e Pesquisa**. São Paulo, V.38, n.03, p.603-622, Jul./Set 2012. ISSN 1517-9702. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000300005. Acesso em: 20 nov. 2025.

JESUS, Girlene Ribeiro; ARAÚJO, Rosilene Cândida de. Sistema de Avaliação da Educação Básica: Uma Análise do Período entre 2016 e 2022. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 28, n. 00, e023013, p. 01-17, 2024. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/19089/18365>. Acesso em: 10 out 2025.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, vol.39, n.2, p.413-436, abr./jun. 2014. ISSN 2175-6236. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362014000200005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 nov. 2025.

ROSISTOLATO, Rodrigo; VIANA, Guilherme. Os gestores educacionais e a recepção dos sistemas externos de avaliação no cotidiano escolar.. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 13-28, jan./mar. 2014. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/Fd3QPM4xws687NsyDXNvrnh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 09 out 2025.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Panorama das políticas públicas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino. **Rev. Lusófona de Educação**, n.27, pp.159-179, 2014. ISSN 1645-7250. Disponível em:
http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1645-72502014000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 nov. 2025.