

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE TRÊS LAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM
EDUCAÇÃO**

TALITA SILVA BRAGA

**AS CONCEPÇÕES DE QUALIDADE NA PRODUÇÃO ACADÊMICA NACIONAL
SOBRE O IDEB NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: estado do
conhecimento em teses e dissertações**

TRÊS LAGOAS-MS

2025

TALITA SILVA BRAGA

**AS CONCEPÇÕES DE QUALIDADE NA PRODUÇÃO ACADÊMICA NACIONAL
SOBRE O IDEB NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: estado do
conhecimento em teses e dissertações**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no campus de Três Lagoas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ione da Silva Cunha Nogueira. Coorientadora: prof.^a Dr.^a Silvia Adriana Rodrigues.

TRÊS LAGOAS-MS

2025

TALITA SILVA BRAGA

**AS CONCEPÇÕES DE QUALIDADE NA PRODUÇÃO ACADÊMICA NACIONAL
SOBRE O IDEB NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: estado do
conhecimento em teses e dissertações**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no campus de Três Lagoas, como requisito final à obtenção do título de Mestre em Educação.

Três Lagoas, MS, ___ de agosto de 2025

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ione da Silva Cunha Nogueira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof.^o Dr. Paulo Fioravante Giaretta
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof.^a Dr.^a Camila Alberto Vicente de Oliveira
Universidade Federal de Jataí

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, prof.^a dr.^a Ione da Silva Cunha, e à coorientadora, prof.^a dr.^a Silvia Adriana Rodrigues, por me acompanharem com paciência e dedicação até a conclusão desta etapa da minha vida acadêmica. Enfrentei muitos desafios e aprendizados, e suas contribuições foram essenciais para que eu chegasse até aqui. Vocês foram críticas de forma amável e humana, compreendendo as dificuldades que surgiram no meu percurso de pesquisa.

Um agradecimento especial ao meu marido, Thiago Gonçalves Costa, por ter me feito acreditar na minha capacidade de ingressar e concluir esta jornada. Foi você quem me apoiou, cuidou de mim e garantiu que eu não desistisse do meu objetivo.

Por fim, minha gratidão a todos que, direta ou indiretamente, colaboraram para a concretização deste trabalho.

*“Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho
caminhando”.*

Paulo Freire (1968, p. 75)

RESUMO

Este estudo, vinculado à linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, tem como objetivo geral compreender o que as produções acadêmicas na área da educação sobre o IDEB, no contexto interno das instituições de ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental, concebem por qualidade educacional. Como objetivos específicos, buscou-se: identificar teses e dissertações que investiguem o IDEB/SAEB em articulação com as práticas escolares nos anos iniciais do Ensino Fundamental; verificar as demandas das políticas educacionais relacionadas ao IDEB sobre a equipe pedagógica, e examinar as concepções de qualidade e de educação assumidas pela produção acadêmica nacional sobre o IDEB nesses contextos. A metodologia adotada foi uma revisão de literatura do tipo estado do conhecimento, com foco exclusivo em teses e dissertações. O corpus de análise resultou em 39 trabalhos selecionados a partir de critérios de pertinência temática e recorte temporal. Os resultados apontam que a maioria dos estudos analisa os impactos das avaliações em larga escala nas práticas pedagógicas, destacando a tensão entre as exigências dos indicadores externos e os objetivos pedagógicos formativos. Observou-se que a apropriação dos resultados do IDEB pelas equipes escolares é, muitas vezes, limitada, e que as metas estabelecidas por políticas públicas tendem a provocar uma padronização do ensino, prejudicando a autonomia docente e a construção coletiva do projeto político-pedagógico. Em contrapartida, algumas experiências revelam a possibilidade de utilização crítica destes dados para a reflexão sobre o processo educativo. As concepções de qualidade presentes nas obras analisadas oscilam entre perspectivas instrumentais e emancipadoras, evidenciando disputas em torno do significado de uma educação de qualidade. Conclui-se que é necessário repensar o uso dos indicadores como o IDEB, ampliando sua função diagnóstica e articulando-os com práticas pedagógicas contextualizadas, participativas e comprometidas com a formação integral dos estudantes. O estudo reforça a importância de compreender os limites e as possibilidades das avaliações em larga escala e de valorizar a pluralidade das vozes pedagógicas envolvidas no cotidiano escolar, em especial nos anos iniciais, quando se constrói grande parte dos fundamentos da aprendizagem.

Palavras-chaves: estado do conhecimento; IDEB; anos iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This study, linked to the research line "Teacher Education and Public Policies" of the Graduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul, aims to understand what academic productions in the field of education about IDEB, within the internal context of elementary schools in the early years, conceive as education and quality. The specific objectives were: to identify theses and dissertations that investigate IDEB/SAEB in connection with school practices in the early years of elementary education; to verify the demands of educational policies related to IDEB on the pedagogical team; and to examine the concepts of quality and education assumed by national academic productions on IDEB in these contexts. The adopted methodology was a literature review of the "state of knowledge" type, focusing exclusively on theses and dissertations. The analysis corpus consisted of 39 studies selected based on thematic relevance and time frame. The results show that most studies analyze the impact of large-scale assessments on pedagogical practices, highlighting the tension between external indicator requirements and formative educational objectives. It was observed that the appropriation of IDEB results by school teams is often limited, and that the targets established by public policies tend to cause a standardization of teaching, undermining teacher autonomy and the collective construction of the school's political-pedagogical project. On the other hand, some experiences reveal the possibility of a critical use of these data for reflection on the educational process. The notions of quality present in the analyzed works oscillate between instrumental and emancipatory perspectives, revealing disputes over the meaning of a quality education. It is concluded that it is necessary to rethink the use of indicators such as IDEB, expanding their diagnostic function and articulating them with contextualized, participatory pedagogical practices committed to the comprehensive education of students. The study reinforces the importance of understanding the limits and possibilities of large-scale assessments and valuing the plurality of pedagogical voices involved in school routines, especially in the early years, where much of the foundation of learning is built.

Keywords: state of knowledge; IDEB; early years of elementary education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNCA – Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
CNE – Conselho Nacional de Educação
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU – Organização das Nações Unidas
PISA – Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP – Projeto Político-Pedagógico
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEPE – Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco
SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEDUC – Secretaria de Estado da Educação
SEE-SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 AS ORIGENS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	11
2.1 As primeiras iniciativas relativas a avaliações externas no contexto nacional brasileiro	15
2.2 O SAEB: implementação e reformulações	18
2.3 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: a inserção do IDEB como indicador de qualidade da educação	23
2.4 As políticas de financiamento da educação: a relação com a participação e desempenho em avaliações externas	27
3 PERCURSO METODOLÓGICO	37
3.1 Resultados e discussão	41
3.2 Análise de dados	47
4 AS CONCEPÇÕES DE QUALIDADE E DE EDUCAÇÃO: A VISÃO DAS PRODUÇÕES NACIONAIS COM O OBJETO DE ESTUDO IDEB	51
4.1 O corpus de análise frente às concepções de educação	53
4.2 O corpus de análise frente a concepção de qualidade	56
4.2.1 Qualidade como processo formativo integral e a crítica à padronização da qualidade	60
4.3 Considerações críticas sobre a avaliação em larga escala no cotidiano escolar	62
4.3.1 Padronização curricular e reducionismo avaliativo	64
4.3.2 Tensões éticas e profissionais na prática docente frente às avaliações	65
4.3.3 Reflexões sobre qualidade educacional: entre números e sujeitos	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	71

1 INTRODUÇÃO

A Educação Básica brasileira, na atualidade, é medida e avaliada por políticas estatais. Entre os instrumentos voltados para este fim, há um com função específica de apresentar, de forma tabelada, os dados gerados pelos testes padronizados inseridos no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Este é um indicador cuja função é representar a qualidade da Educação Básica brasileira em números com notas que vão de zero a dez, levando em consideração a média dos resultados nas disciplinas de língua portuguesa e matemática e métricas de fluxo escolar. A partir dele, podemos acessar o índice de cada estado e município brasileiro, dados estes que ficam disponíveis para acesso e atualizados a cada edição no site do MEC. As primeiras médias obtidas foram inseridas em uma tabela como marco inicial e, assim, foi possível gerar metas específicas para cada etapa de ensino - exceto Educação Infantil, pois esta não participa das avaliações.

Tal iniciativa levou a uma cultura escolar que se além muito aos resultados gerados pelas avaliações externas a nível nacional e influenciou muitos estados a criarem seus próprios métodos avaliativos semelhantes a elas como estratégia para o aumento dos valores numéricos alcançados por seus municípios. Este contexto fomentou meu interesse em explorar a articulação entre o indicador do IDEB, que compõe o sistema de avaliação nacional, e as práticas do cotidiano escolar de instituições que atendem ao público dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ingressei na docência no ano de 2019, e minha primeira experiência profissional ocorreu em uma unidade de ensino que atendia a etapa da Educação Infantil. Durante dois anos, permaneci lecionando para esse primeiro ciclo da Educação Básica. Só em 2021, tive a oportunidade de iniciar a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente em uma turma de 4º ano. Foi onde me encontrei como profissional, apesar de ser desafiador, visto que a etapa de ensino anterior, na qual iniciei, demandava um fazer pedagógico muito distante do que carece a turma em questão. Além disso, os três primeiros anos atuando em sala de aula se deram em um contexto pandêmico causado pela covid-19. E, até então, residia em uma cidade do interior do estado de São Paulo.

No final de 2021, prestei concurso para atuar como professora na Rede Municipal de Educação Básica de Três Lagoas, Mato Grosso do Sul. Consegui a aprovação e pude assumir em 2022 e, desde aquela época, sou professora da rede municipal em turmas de 4º ano. Foi nesse momento que comecei a ter contato com demandas específicas focadas nas avaliações

externas e em seus resultados: cobranças e reuniões sobre os índices obtidos que, principalmente por ser aplicado naquele momento em uma turma que sofreu os impactos do ensino remoto, realizado no contexto de pandemia, a avaliação apresentava, de maneira muito perceptível, alto índice de analfabetismo. As cobranças relacionadas às avaliações externas pareciam incoerentes com as necessidades pedagógicas específicas.

Embora não seja professora regente do 5º ano, público-alvo da avaliação, sei que ela é ponto de foco e atenção desde o quarto ano, que deve realizar o teste no ano seguinte. Os testes, aplicados a cada dois anos, permitem observar alterações das posturas da equipe pedagógica. Esta experiência, que possibilitou o contato direto com as avaliações externas e as tensões geradas no ambiente escolar e entre a equipe pedagógica, me despertou o interesse sobre como o indicador afeta o contexto interno das instituições de ensino dos anos iniciais e em quais aspectos ele incide.

Dentro da perspectiva do docente que está em contato direto com a realidade do fazer educacional - longe dos floreios e romantizações e lidando com a literalidade da sala de aula -, muitas vezes a aplicação das avaliações que fornecem os dados para gerar o índice do IDEB é pensada apenas em nível micro, levando em conta como estas afetam apenas aquela sala de aula específica, aquele planejamento e o quanto intervieram na recomposição da aprendizagem daqueles estudantes que foram passando ao ano letivo seguinte sem ter alcançado habilidades mínimas do ano anterior. Esta colocação, realizada em caráter crítico-reflexivo como integrante da classe e do contato com colegas de profissão, traduz que, em certa medida, a análise crítica da categoria se limitaria a constatar que algo no sistema avaliativo da Educação Básica não está satisfatório e, por vezes, incondizente com premissas educacionais sobre o que seria uma educação de qualidade pregada pelos mesmos órgãos que as aplicam ou pelos projetos político-pedagógicos de cada instituição de ensino.

Parte dessa contradição pode ser relacionada à indagação que Arroyo traz sobre a gestão compartilhada entre entes federativos:

Como coabitar grupos, projetos, concepções de educação, não apenas democraticamente diversos, mas antagônicos. Como consolidar um sistema educacional se a cada novo gestor, do público, o público será outro, o direito à educação seja redefinido, os programas não tenham continuidade, os profissionais da educação sejam outros?" (Arroyo, 2013, p.655).

Ampliar a visão sobre a incidência do índice e fugir da visão restrita à minha sala de aula – compondo, assim, as diferentes contribuições dos pesquisadores nacionais, cada um trazendo consigo um pouco da vasta diversidade regional que compõe um país da extensão do Brasil – é uma das motivações deste estudo. Dito isso, as contribuições acadêmicas da área da

educação produzidas sobre o IDEB fazem-se necessárias para o contato com a pluralidade crítica acerca do objeto.

Considerando a importância de se analisar e categorizar os trabalhos já desenvolvidos na área da educação no tema proposto, bem como de verificar o quanto o mesmo tem sido motivador de pesquisas no meio acadêmico, o presente estudo se caracteriza como um estado do conhecimento e tem como objeto de estudo as teses e dissertações que abordam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), de forma articulada com o contexto interno das instituições de ensino da primeira etapa do Ensino Fundamental. A partir desses textos, é preciso explorar a concepção de qualidade e de educação desenvolvida pelas produções que discutem o IDEB no contexto interno das instituições de ensino que atendem ao público dos anos iniciais.

O objetivo central desta pesquisa é compreender o que as produções acadêmicas sobre o IDEB, no contexto interno das instituições de ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na área da educação, concebem por qualidade educacional. Além disso, pretende-se também, identificar teses e dissertações que investiguem o IDEB/SAEB em articulação com as práticas escolares nos anos iniciais do Ensino Fundamental; verificar as demandas das políticas educacionais relacionadas ao IDEB sobre a equipe pedagógica, e examinar as concepções de qualidade e de educação assumidas pela produção acadêmica nacional sobre o IDEB em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, este texto está organizado em quatro seções, entre as quais se situa esta introdução, que busca trazer os principais aspectos e justificativas do presente trabalho. A segunda seção se inicia abordando a influência internacional na criação de nossas políticas educacionais e no desenvolvimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Em seguida, tem-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pois este precede a criação do índice do IDEB. A fim de garantir a coerência e a profundidade da temática, iniciaremos com uma contextualização das políticas educacionais envolvidas no tema delimitado, seguindo uma síntese histórica que contempla a implementação das avaliações nacionais em larga escala, expondo a evolução desse sistema avaliativo, culminando na inserção do indicador educacional IDEB, de modo a proporcionar uma compreensão abrangente dos contextos e das motivações que levaram à adoção dessas práticas avaliativas no cenário educacional brasileiro.

Ainda na referida seção, cabe discutir as políticas de financiamento da educação e as verbas recebidas por instituições educacionais, levando em consideração as condições estabelecidas para a sua liberação. A discussão buscará estabelecer relações entre os recursos

financeiros, as avaliações externas e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), investigando de que maneira as variáveis financeiras podem influenciar as dinâmicas escolares, considerando tanto as possíveis decisões da equipe pedagógica em decorrência dos instrumentos de financiamento da educação vigentes, quanto como isso poderia refletir na vida escolar das crianças que compõem o público dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A terceira seção ater-se-á a descrever as etapas do percurso metodológico e de revisão do tipo estado do conhecimento. Nela, detalharemos os passos de seleção e categorização do *corpus* de análise, composto por teses e dissertações. A seleção ocorreu nas plataformas digitais Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A quarta e última seção discorrerá sobre os tópicos levantados a partir do corpus de análise e ainda buscaremos identificar as concepções defendidas sobre educação e qualidade.

2 O DESENVOLVIMENTO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A fim de entender o contexto nacional das políticas educacionais brasileiras e a implantação do Sistema Nacional de Avaliação, que tem seus dados organizados e classificados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), faz-se necessário observar as relações internacionais de nossas políticas públicas da educação. Vivemos em um mundo globalizado, onde é prioridade dos países fazer comércio de produtos ou matérias-primas para atender a demanda do capitalismo.

O termo globalização é usado amplamente em vários setores da sociedade atual. Os países promovem encontros internacionais nos quais órgãos influentes gerenciam e estabelecem metas de acordo com as demandas do mercado capitalista. E esta influência internacional atinge também o campo da educação. Gadotti (2003) faz suas considerações acerca da globalização e a consequente mercantilização da educação a partir da análise das estratégias advindas do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio.

[...] Na globalização capitalista o sistema de ensino deve propor pacotes de ensino para serem “aplicados”, para as pessoas aprenderem a resolver seus problemas. É para isso que servem as reformas propostas de “cima para baixo” e de “dentro para fora”, já que não se trabalha com a sociedade civil. E como a referência da educação neoliberal é o Mercado, não a cidadania, os princípios que orientam as reformas neoliberais na América Latina estão muito mais voltados para a compra de equipamentos. [...] (Gadotti, 2003 p.3).

A menção a ‘pacotes de ensino’ vem ao encontro das avaliações em larga escala, que são um meio para atender a finalidade de comparação de desempenho educativo entre cada país. Sobre essa afirmação, temos ainda que a comparação de desempenho e internacionalização da educação brasileira só seria possível com a elaboração de um currículo comum. E esta última, de acordo com Schneider e Rostirola (2015), é de interesse do Brasil, demonstrado por meio de acordos internacionais estabelecidos desde o ano 2000 com o *Programme for International Student Assessment* (Pisa), desenvolvido em nosso país pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), que entrou no campo das avaliações internacionais em 1990.

Ainda que não se restrinjam a processos de avaliação comparada, esses acordos são evidências do interesse do Brasil na internacionalização da educação brasileira, especialmente no ensino superior. Mas eles impõem alguns compromissos que tanto conectam o país com as tendências da globalização como com as políticas nacionais. Para poder participar dos programas de avaliação internacional, o Brasil precisa assegurar um currículo mínimo comum aos países participantes. Como consequência, veem-se favorecidas as condições de comparabilidade internacional com vistas a aumentar a competitividade econômica (Schneider; Rostirola, 2015, p. 505).

Vários documentos de referência para a educação nacional foram formulados a partir de acordos internacionais. O Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e as Leis nº 9394/96 e nº 9.424/96, correspondentes à LDB e FUNDEF respectivamente, foram aprovados após a Conferência Mundial de Jomtien (Tailândia), em 1990 (Amestoy; Neto, 2019). É importante destacar que, nesse mesmo período, houve a aplicação das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A conferência em questão resultou no documento *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*, no qual foram estabelecidos parâmetros para metas que cada país envolvido deveria formular para o seu sistema educacional:

Cada país poderá estabelecer suas próprias metas para a década de 1990, em consonância às dimensões propostas a seguir: 1. Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, desassistidas e portadoras de deficiências; 2. Acesso universal e conclusão da educação fundamental (ou qualquer nível mais elevado de educação considerado "básico") até o ano 2000; **3. Melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que a percentagem convencional de uma amostra de idade determinada (por exemplo, 80% da faixa etária de 14 anos), alcance ou ultrapasse o padrão desejável de aquisição de conhecimentos previamente definido;** 4. Redução da taxa de analfabetismo adulto à metade, digamos, do nível registrado em 1990, já no ano 2000 (a faixa etária adequada deve ser determinada em cada país). Ênfase especial deve ser conferida à alfabetização da mulher, de modo a reduzir significativamente a desigualdade existente entre os índices de alfabetização dos homens e mulheres; 5. Ampliação dos serviços de educação básica e capacitação em outras habilidades essenciais necessárias aos jovens e adultos, avaliando a eficácia dos programas em função de mudanças de comportamento e impactos na saúde, emprego e produtividade; 6. Aumento da aquisição, por parte dos indivíduos e famílias, dos conhecimentos, habilidades e valores necessários a uma vida melhor e um desenvolvimento racional e constante, através de todos os canais da educação - inclusive dos meios de comunicação de massa, outras formas de comunicação tradicionais e modernas, e ação social -, sendo a eficácia destas intervenções avaliadas em função das mudanças de comportamento observadas (UNESCO, 1990, p. 8, grifo nosso).

O trecho em destaque nos remete diretamente ao sistema avaliativo em larga escala vigente e à função do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A referência à taxa de participação condiz com as estratégias aplicadas nas Políticas de Financiamento da Educação, que preveem a taxa de adesão às avaliações como condição para obter valores financeiros. Por conta disso, as instituições de ensino fazem mobilizações de incentivos com estratégias presenciais e midiáticas por meio dos grupos escolares e demais redes sociais a fim de atingirem a comunidade escolar. Há ainda brindes ou premiações aos estudantes que estiverem presentes, com esta mesma finalidade. Entre estes, podemos destacar: brinquedos infláveis, algum tipo de comida especial, passeios e kits prova com lanchinhos e mensagens

incentivadoras. Há outros pontos das Políticas de Financiamento da Educação que se relacionam com as avaliações externas que coletam dados para o IDEB, mas os aprofundaremos mais adiante no texto.

Após a Conferência Mundial de Jomtien, houve o Fórum Mundial de Educação Dakar (Senegal), em 2000, que deu origem ao documento *Declaração Educação Para Todos: Compromisso de Dakar* (2001). A partir dele foram elaboradas sete leis, dentre elas se destacam a Lei nº 10.172, a Lei nº 13.005 (PNE) e a Lei nº 11.494 (FUNDEB), o Decreto nº 6.094 (PDE, IDEB), a Emenda Constitucional nº 59 e a Resolução nº 4/10 (DCNs) (Amestoy; Neto, 2019). No documento, os países envolvidos reafirmaram seu compromisso com as ações estabelecidas em 1990 e, ao mesmo tempo, foram feitos ajustes de prazos e metas:

Novos prazos e metas foram definidos e registrados na Declaração de Dakar, no qual os países signatários firmaram o compromisso de aprimorarem ações em prol da qualidade da educação, de modo que todos possam alcançar resultados de aprendizagem satisfatórios, reconhecidos e mensuráveis, tendo como nova data limite de realização o ano 2015 (Souza; Kerbauy, 2018, p. 674).

Passados dez anos da última conferência, a UNESCO, na *Declaração Educação Para Todos: Compromisso de Dakar* (2001), fez uma análise sobre como estava a educação em relação às metas estipuladas em 1990. Segundo a organização, a Conferência de Jomtien teve como foco central a promoção do acesso universal à aprendizagem, destacando a necessidade de garantir equidade, enfatizar os resultados da aprendizagem, ampliar os recursos e o alcance da educação fundamental, valorizar o ambiente de ensino e fortalecer as parcerias no campo educacional. Como podemos perceber, os objetivos levantados como principais para uma educação de qualidade se relacionam com uma visão voltada para os resultados, que são medidos pelas avaliações em larga escala e convertidos em nota pelo IDEB. Ter os dados educacionais a nível nacional não é descartável, torna-se, assim, preocupante quando são tratados como equivalentes à qualidade e quando alcançar um bom resultado segue a premissa similar a de que “os fins justificam os meios”.

Na época da elaboração do documento de Jomtien, a falta de acesso ao ensino era um problema latente e carente de preocupação, que aparece também como princípio da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), elaborada seis anos após a conferência de 1990, em seu artigo terceiro, inciso primeiro: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Na versão de Dakar, é possível encontrar vários trechos que demonstram uma preocupação com o aumento da taxa de alfabetização, dando ênfase a se atentar, especialmente, às mulheres e aos desfavorecidos socialmente, seja por questões econômicas, seja por

diferenças étnicas. Este destaque quanto à minoria social também se repete ao ratificar o acesso ao ensino como objetivo para a educação. Antes de atualizar os objetivos compartilhados entre os países participantes para a educação, destacamos que os objetivos considerados principais em Jomtien ainda eram pertinentes e necessários, mas que

Lamentavelmente, a realidade tem ficado aquém dessa visão: a milhões de pessoas ainda é negado o direito à educação e às oportunidades que ela dá para que se viva uma vida mais segura, mais saudável, mais produtiva e mais satisfatória. Essa deficiência tem múltiplas causas: débil vontade política, recursos financeiros insuficientes e utilização ineficiente dos disponíveis, encargos da dívida, atenção inadequada às necessidades de ensino dos pobres e excluídos, falta de atenção à qualidade do ensino e ausência do compromisso de superar as disparidades de gênero. Não resta dúvida de que são tremendos os obstáculos para se alcançar a Educação para Todos (UNESCO, 2000, p. 14).

Sobre as metas, ainda há um trecho que especifica a relação destas com a globalização, enfatizando que, com as ações concretizadas, os indivíduos poderiam realizar o seu direito de aprender e agir para contribuir com o desenvolvimento de sua sociedade (UNESCO, 2001). Na percepção do documento, a qualidade da educação se relaciona a diversos fatores, envolvendo desde o bem-estar físico dos estudantes até a estrutura física e humana adequada. A relação descrita que caracteriza uma educação bem-sucedida é composta por oito itens, que devem ser assegurados pelos governos e parceiros da Educação Para Todos (EPT):

Os governos e todos os demais parceiros da EPT devem trabalhar juntos para assegurar educação fundamental de qualidade para todos, independentemente de gênero, riqueza, local, língua ou origem étnica. Os programas de educação bem sucedidos exigem: (1) alunos saudáveis, bem nutridos e motivados; (2) professores bem capacitados e técnicas de ensino ativas; (3) instalações e materiais didáticos adequados; (4) currículo pertinente que possa ser ensinado e aprendido na língua local Anotações sobre o Marco de Ação de Dakar Educação para Todos: O Compromisso de Dakar se apoie nos conhecimentos e experiência dos professores e dos alunos; (5) ambiente que não só estimule a aprendizagem mas também seja acolhedor, sadio, seguro e leve em conta os gêneros; (6) definição clara e avaliação precisa dos resultados da aprendizagem, que incluam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores; (7) governo e administração participativas; (8) respeito pelas comunidades e culturas locais e envolvimento com elas (UNESCO, 2001, p. 20).

É possível observar que a definição de qualidade descrita é ampla e considera questões importantes relacionadas ao contexto econômico e social em que o estudante está inserido, sem deixar de destacar os aspectos primários, como a saúde e alimentação adequada. Entre os tópicos destacados, os mais recorrentemente apontados como elos fracos no nosso sistema educativo estão relacionados aos tópicos 2, 3 e 4. Esta afirmação é corroborada a partir das considerações dos textos que compõem o *corpus de análise* deste estudo.

De acordo com Amestoy e Neto (2019), o Fórum Mundial seguinte, ocorrido em 2015, na Coreia do Sul, teve influência no documento de referência, sendo usado atualmente para definir o currículo escolar, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Ensino Médio, por meio da Lei nº 13.415. O encontro citado resultou no documento *Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*.

Nesta versão, é a primeira vez que aparece o termo: Educação para a Cidadania Global (ECG), demonstrando o aumento da importância dada à educação globalizada:

A educação de qualidade promove criatividade e conhecimento e também assegura a aquisição de habilidades básicas em alfabetização e matemática, bem como habilidades analíticas e de resolução de problemas, habilidades de alto nível cognitivo e habilidades interpessoais e sociais. Além disso, ela desenvolve habilidades, valores e atitudes que permitem aos cidadãos levar vidas saudáveis e plenas, tomar decisões conscientes e responder a desafios locais e globais por meio da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) e da **educação para a cidadania global (ECG)**. Nesse sentido, apoiamos veementemente a implementação do Programa de Ação Global sobre EDS, lançado na Conferência Mundial da UNESCO em Aichi-Nagoya, em 2014. Ressaltamos também a importância da educação e da formação em direitos humanos para alcançar a agenda de desenvolvimento sustentável pós-2015 (UNESCO, 2015, p. 08, grifo nosso).

Apesar de ser a primeira vez que se usou o termo ECG, o tema globalização já estava presente desde 1990, e sustentabilidade desde 2001. No entanto, o termo “global”, ou similares, aparece apenas quatro vezes na Declaração de Jomtien, enquanto, em 2015, pode ser encontrado 15 vezes. Este foi o último Fórum Mundial de Educação Para Todos, mas tiveram outros encontros internacionais, em que foram discutidas as temáticas: educação e sustentabilidade. Inclusive, a última reunião internacional realizada foi em 2024, no dia 24 de outubro, em Bogotá (Colômbia), o Fórum Internacional de Sustentabilidade e Educação, organizado pela Santillana, Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e Fundação Santillana.

A partir do exposto, constatamos que as decisões tomadas para o desenvolvimento da educação nacional são muito influenciadas por movimentos internacionais. Não só matérias-primas e produtos são envolvidos no mundo globalizado, mas também a educação, que é vista como um meio para o desenvolvimento econômico dos países e ganha destaque nas discussões mundiais, que, a cada nova versão, se preocupa mais com o tópico globalização ou com uma educação para a cidadania global.

2.1 As primeiras iniciativas relativas a avaliações externas no contexto nacional brasileiro

Como mencionado anteriormente, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi implementado em 1990 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão do Ministério da Educação (MEC). O SAEB passou por diversas revisões e adequações. Contudo, as modificações frequentemente não atendem às necessidades da educação, resultando em avaliações que, em algumas circunstâncias, são consideradas incompletas ou incapazes de cumprir efetivamente seus objetivos. Esta limitação levanta questões sobre a validade do sistema como um instrumento de promoção do avanço educacional no Brasil.

A trajetória que levou à criação do SAEB teve seu início em 1960, 30 anos antes de sua implementação nas redes de ensino do Brasil, ocorrida em 1990. Durante a década de 1960, houve um debate significativo sobre os processos avaliativos nas instituições escolares, que foi acompanhado por uma crescente preocupação com a formação de profissionais na área de avaliação do rendimento escolar. Esta inquietação culminou na realização da primeira experiência avaliativa de grande escala no Brasil, iniciativa tomada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), uma instituição privada de ensino superior localizada no Rio de Janeiro, que considerou variáveis como sexo, nível socioeconômico e outros fatores entendidos por esta instituição como relevantes para a análise do desempenho educacional (Brasil, 1990).

Na Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro criou-se em 1966 o CETPP, Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas, onde testes educacionais passam a ser desenvolvidos e estudados (Fundação Getúlio Vargas, 1970). A equipe do CETPP elaborou um conjunto de provas objetivas para as últimas séries do ensino médio, nas áreas de Linguagem, Matemática, Ciências Físicas e Naturais e Estudos Sociais. Realizou-se, então, pesquisa com conjuntos de alunos do ensino médio, a qual incluía um questionário sobre características socioeconômicas dos alunos e suas aspirações (Gatti, 2009 p. 9)

No mesmo período, enquanto os testes aplicados pelo Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas (CETPP) no Ensino Médio estavam em andamento, outra iniciativa importante na área de avaliação educacional foi promovida pela Fundação Carlos Chagas (FCC), uma instituição sem fins lucrativos voltada à avaliação, concursos, processos seletivos e educação. Diferentemente dos testes elaborados pela equipe do CETPP, os estudos conduzidos pela FCC não foram integrados à rede de ensino naquele momento, em vez disso, focaram em concursos e exames universitários (Gatti, 2009).

Este contexto de múltiplas iniciativas avaliativas deve ser entendido à luz da conjuntura política da época. Durante o regime militar no Brasil, que teve início com o presidente Castelo Branco e seguiu com outros quatro governantes (1964-1985), houve um movimento significativo que se dizia preocupado em modernizar e expandir o sistema educacional. Este esforço estava alinhado a uma visão tecnicista de desenvolvimento nacional, influenciada, em parte, pelas estreitas relações internacionais e acordos de financiamento da educação firmados entre Brasil e Estados Unidos. A criação de instituições como o CETPP (Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas), com sua ênfase em avaliações padronizadas e testes psicológicos, reflete essa visão. O objetivo com estas instituições era construir um sistema educacional mais eficiente, fundamentado em critérios técnicos e científicos. O conceito de eficiência em questão partia da premissa que o aprimoramento educacional levaria ao fortalecimento da economia, especialmente com relação à preparação para o mercado de trabalho (Saviani, 2008).

Este movimento integrava-se à proposta maior de formação de capital humano, que o regime militar acreditava ser essencial para o desenvolvimento do país. O uso de testes psicológicos e outras ferramentas de avaliação padronizada foi central nesse processo, legitimando uma visão de educação voltada para a produtividade e o crescimento econômico, ao mesmo tempo em que criava mecanismos de controle e regulação do sistema educacional (Saviani, 2008).

A próxima iniciativa no desencadeamento de ações que culminaram na elaboração de um sistema nacional de avaliação acontece na década de 1970, quando foram realizados estudos sobre as formas eficazes de se avaliar os estudantes, um deles desenvolvido pela ECIEL (Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-americana), que, além do Brasil, estudava outros países da América Latina, buscando uma relação entre os níveis de desempenho escolar e as características pessoais e socioeconômicas de cada estudante. Até essa década, o SAEB ainda não estava em vigor, visto que as discussões acerca de sua formulação iniciaram ao final dos anos 80 (Castro, 2016). Ainda na década de 1970, no então estado de Guanabara (atualmente, Rio de Janeiro), ocorria um estudo focado nas crianças da 1º série do ensino fundamental. O instrumento foi testado com crianças de várias localidades, abrangendo todas as regiões geográficas do país, abordando os conteúdos: leitura, escrita e matemática. Além dos anteriormente citados, ainda houve outros pequenos estudos realizados pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais/INEP/Ministério da Educação. Após isso, não teve mais nenhuma iniciativa imediata que envolvesse avaliação em larga escala (Gatti, 2009, p.9).

Dez anos mais tarde, iniciou-se o Projeto EDURURAL, que se desdobrou nos estados do Nordeste brasileiro: Piauí, Ceará e Pernambuco, com algumas características do que viria a ser replicado nas avaliações da Educação Básica. Este projeto teve como foco a aplicação de testes em crianças de segundas e quartas séries (equivalentes ao primeiro e terceiro ano na nova estrutura do Ensino Fundamental, adotada desde 2009). Em sua concepção, foram levadas em consideração as particularidades sociais e regionais, visando garantir que os testes refletissem, mais precisamente, a realidade local e, conseqüentemente, oferecessem uma avaliação mais fiel do desempenho escolar (Gatti, 2009 p.10).

A ausência de um currículo nacional unificado tornava relevante essa iniciativa, pois buscava diminuir as discrepâncias entre o conteúdo dos testes e o ensino efetivamente ministrado nas escolas frequentadas pelas crianças participantes da avaliação. Segundo Gatti, o projeto foi implementado de forma transparente, expondo os fundamentos do método avaliativo, e proporcionou capacitação e oportunidades para uma reflexão crítica sobre a avaliação por parte dos educadores envolvidos

[...] representou um exemplo do que se poderia fazer com estudos dessa natureza na direção de se propugnar por uma escola mais condizente com as necessidades das populações menos favorecidas socialmente. O cuidado com as interpretações, com a clareza dos limites de significação dos dados, tendo presente os pressupostos sobre os quais se assentava o modelo avaliativo[...] (Gatti, 2009 p .10).

A necessidade de uma avaliação abrangente, capaz de compreender o sistema educacional brasileiro em sua totalidade, ganhou força a partir da década de 1980. A preocupação centralizava-se nos alarmantes índices de evasão e repetência escolar que permeavam a realidade educacional do país, sem que houvesse dados disponíveis para uma análise qualitativa adequada. Diante dessa lacuna de informações, a busca por uma avaliação de amplitude nacional se tornou premente.

A demanda prévia ganhou nuances de urgência quando, nos primeiros anos da década de 1990, o Brasil aderiu ao segundo Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional. Nesse programa, crianças de 13 anos foram submetidas a testes elaborados por uma equipe internacional de especialistas. Embora apenas duas capitais, São Paulo e Fortaleza, tenham participado do exame, os resultados desfavoráveis não deixaram de ser impactantes. O país ficou em penúltimo lugar entre os 27 países avaliados. Este episódio evidenciou a necessidade de uma avaliação nacional mais abrangente.

De acordo com Gatti (2009), o objetivo deste estudo internacional era investigar quais conhecimentos as crianças dessa faixa etária possuíam em cada um dos países participantes, permitindo, assim, uma comparação mais precisa entre os diferentes contextos educacionais.

No estudo aqui apresentado, optamos por não incluir crianças que estavam fora da escola, bem como aquelas que apresentavam uma grande defasagem entre idade e série. Esta escolha se deu porque, na maioria dos países participantes, esta questão não era um problema significativo, garantindo que a pesquisa se concentrasse em uma amostra mais homogênea e representativa das habilidades.

Na mesma década deste último fato, o Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), implementou a política pública de avaliação da educação básica utilizada até a atualidade.

2.2 O SAEB: implementação e reformulações

Ao longo dos anos, as Políticas Nacionais de Avaliação vêm sofrendo alterações. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) começou a ser desenvolvido pelo INEP no final dos anos 80 e teve a sua primeira edição em 1990. Nesta e na edição subsequente, ocorrida em 1993, a divulgação dos resultados foi tardia e não explicitava as informações de forma a possibilitar uma melhor compreensão por parte de estudantes e educadores. O sistema não seguia uma matriz de avaliação nacional e tinha limitadas possibilidades de comparações temporais e inter-regionais. Ele passou por mudanças de estruturação ao longo de sua vigência, dentre elas, uma reestruturação metodológica ocorrida em 1995 (Castro, 2016).

A reestruturação possibilitou a comparação dos desempenhos educacionais ao longo dos anos e alterou as estruturas de análise dos testes, substituindo a teoria clássica. Uma forma menos complexa de correção que se dá de maneira quantitativa, com a quantidade de acertos representando o domínio do conteúdo, é a metodologia de correção mais utilizada em avaliações internas das unidades de ensino. No lugar da teoria clássica, foram introduzidas a metodologia de análise e a correção de provas, considerando outras variáveis, como coerência das respostas e o nível de dificuldade das questões respondidas chamada Teoria de Resposta ao Item (TRI), que estava entre as recomendações dos especialistas internacionais encomendados pelo MEC.

As recomendações também tiveram a contribuição de especialistas e entidades brasileiras da área de avaliação, englobando “a) introdução da Teoria de Resposta ao Item (TRI) em substituição à Teoria Clássica dos Testes [...] b) um novo desenho de amostra representativa do sistema; c) aplicação de testes aos alunos das séries finais dos ciclos com o objetivo de avaliar as competências e habilidades que os alunos aprendiam ao final de cada um” (Castro, 2016). O sistema em questão foi composto por diferentes instrumentos, que, unidos, formavam a sua nota.

Segundo a base de dados do INEP, o SAEB tem como principais objetivos:

1. Oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas nas áreas e etapas de ensino avaliadas;
2. Identificar os problemas e as diferenças regionais do ensino;
3. Produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos;
4. Proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos e
5. Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa (IBGE, s.d.)

Dentro do período compreendido entre sua reestruturação de 1995 até 2019, as avaliações aplicadas eram destinadas a alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, denominadas de Prova Brasil (ANRESC), conduzida de maneira censitária a cada dois anos, fornecendo dados gerais sobre o panorama educacional do país. Os estudantes do 3º ano do Ensino Médio também faziam uma avaliação e havia outra destinada a verificar a concretização da alfabetização, a chamada Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), realizada anualmente em todas as turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, desde que as instituições de ensino estivessem em conformidade com os critérios estabelecidos.

Estes critérios envolviam uma série de aspectos como o número de estudantes matriculados em um determinado ano escolar, o perfil do público atendido pela unidade de ensino (incluindo jovens e adultos e alunos com necessidades especiais), a presença de turmas multisseriadas e o idioma utilizado nas atividades educacionais, que deve ser o Português, desse modo, para que a instituição escolar realizasse as avaliações que compõe o SAEB, deveriam observar se atendiam aos critérios mencionados, como detalhado na Portaria nº 267, de 21 de junho de 2023:

Art. 6º. Para composição da população de referência do Saeb 2023, não serão consideradas:

- I - Escolas com menos de 10 estudantes matriculados nas etapas do Ensino Fundamental e Médio;
- II - Turmas multisseriadas;
- III - Turmas de correção de fluxo;
- IV - Turmas de Educação de Jovens e Adultos;
- V - Turmas de Ensino Médio Normal/Magistério;
- VI - Classes, escolas ou serviços especializados de Educação Especial não integrantes do ensino regular;
- VII - Escolas indígenas que não ministrem a Língua Portuguesa como primeira língua; (Brasil, 2023).

A partir de 2019, o SAEB passou por novas alterações, e as nomenclaturas: Prova Brasil e ANA deixaram de existir. Logo, todas as avaliações destinadas a acompanhar a Educação Básica passaram a ser identificadas como SAEB (Brasil, 2018). Com a alteração, os instrumentos avaliativos que compõem o SAEB, começaram a ser realizados nos 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. A avaliação, que era anualmente realizada para acompanhamento da alfabetização no 3º ano do Ensino Fundamental, deixou de ser aplicada, e este acompanhamento passou a acontecer mediante a avaliação destinada aos 2º anos do Ensino Fundamental, até a edição de 2023, de forma amostral, o que poderia limitar as informações sobre a alfabetização nacional. A mudança da avaliação destinada ao acompanhamento da alfabetização para o 2º ano se deve à alteração da legislação da educação, que reduziu do 3º ano para o 2º ano do Ensino Fundamental a meta de alfabetização (Brasil, 2018).

As avaliações do público do 5º e 9º ano são realizadas de forma censitária para as escolas públicas e amostral para as escolas privadas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Outra implementação realizada no SAEB foi a inclusão da disciplina de Ciências Humanas e Ciências da Natureza para o 9º ano, presente para essa faixa etária pela primeira vez na edição de 2019 e, mais recentemente, em 2023. A disciplina foi designada também ao 5º ano, seguindo o tipo de pesquisa amostral (Brasil, 2023). A inclusão das demais disciplinas no contexto das avaliações nacionais pode colaborar para diminuir a supervalorização das disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática, que por, serem avaliadas de forma censitária, podem vir a ser priorizadas em detrimento dos demais componentes, visando um aumento da nota obtida no teste padronizado.

Além das avaliações aplicadas aos estudantes, o SAEB também tem em sua constituição questionários que são aplicados aos professores, diretores, alunos e Secretaria Municipal da Educação e abrangem todos os grupos que participam da avaliação cognitiva, seguindo o mesmo tipo de pesquisa estabelecido para cada um deles. A Educação Infantil, apesar de não participar dos testes cognitivos das avaliações externas nacionais, desde 2019, tem um acompanhamento por meio da aplicação desses questionários.

Rossieli Soares, até então Ministro da Educação durante o governo Temer, esclareceu sobre a avaliação do SAEB na Educação Infantil que “os alunos da educação infantil não farão testes e que esta etapa será acompanhada por meio de questionários aplicados a dirigentes, diretores e professores, bem como pela coleta de dados de infraestrutura, fluxo e formação de professores a partir do Censo Escolar” (Brasil, 2018). Esta alteração, segundo Soares (Brasil,

2018), se devia ao fato de que o acesso à Educação Infantil foi ampliado, mas ainda não havia um olhar sobre como esse ensino estava sendo ofertado.

Por definição, o SAEB teria como função: “prover informações para tomadas de decisão quanto a diversos aspectos das políticas educacionais, bem como para pesquisas e discussões, a partir da geração e organização de informações sobre o desempenho acadêmico dos alunos no sistema e fatores a ele associados” (Gatti, 2009 p.12). A cada edição do SAEB, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulga os seus resultados. Um ponto muito retratado por estudiosos da educação é a competitividade gerada pela divulgação tabelada dos dados de cada instituição, cidade, estado, que reverberam em premiações e bonificações financeiras a depender do desempenho alcançado.

A transparência dos dados de desempenho educacional, em si, não é prejudicial ao sistema educacional, pois, em qualquer organização que busca melhorias, é fundamental saber a situação atual. No contexto do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), os dados não têm um viés formativo direto, mas funcionam como um instrumento de diagnóstico e acompanhamento do desempenho das políticas públicas de educação e verificação da necessidade de alteração.

Tendo em mente que o SAEB é uma política pública com objetivo divulgado de fornecer informações sobre a qualidade da Educação Básica no Brasil, faz sentido mencionar os diferentes elementos que têm peso na questão da aprendizagem, que não se restringem apenas ao ambiente da sala de aula, mas englobam a sociedade em que estamos imersos. Há muitas variáveis que interferem na construção da aprendizagem individual de cada estudante e envolvem aspectos sociais e econômicos.

Um desses elementos é a garantia de acesso e permanência na escola, assegurados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB), que são imprescindíveis para se obter um aumento de qualidade educacional, mas o acesso isolado dos demais fatores não garante a aprendizagem. Outra interferência é a discrepância entre os níveis socioeconômicos. Para Freitas (2007), as desigualdades sociais são produzidas por vieses liberais introduzidos à sociedade, que, segundo o autor, não podem aceitar que estes intervenientes reflitam na obtenção da aprendizagem do estudante, uma vez que aceitar que isso ocorra seria assumir as desigualdades sociais que se inserem na sociedade e se reproduzem no contexto escolar.

Ainda de acordo com o autor, a variável defendida pelo liberalismo é a meritocracia e o empreendedorismo pessoal, sendo que os bons resultados não viriam sem a competitividade e dependeriam do esforço pessoal, que existiria "naturalmente" e de forma desigual na população.

A organização do contexto político atual em que se insere o SAEB está alinhada com esse viés, pois os resultados estruturados em tabelas possibilitam comparações significativas entre os diversos contextos educacionais, estes também são associados a indicadores e se vinculam a benefícios que podem ser concedidos ao estado, município ou instituição, com base no desempenho alcançado e nas metas que foram cumpridas.

Esta abordagem tem o objetivo de incentivar os envolvidos com a gestão educacional a buscar melhorias na educação através da competição e criar uma relação entre os resultados educacionais e as recompensas, influenciando as políticas e práticas de gestão escolar. Como consequência, abre-se a possibilidade de ações que visem “burlar” a realidade, principalmente, forçando aprovações e gerando uma pressão nos professores para que atribuam notas suficientes de forma que a aprovação ocorra sem haver de fato habilidades adquiridas bastantes para tal.

Como dito anteriormente, o acesso e a permanência são fatores importantes envolvidos na complexidade da qualidade da educação, por isso discussões em torno destes elementos ganham espaço dentro dos debates acerca do tema, entretanto, esta preocupação pode acarretar uma perda de vista de outros pontos com igual importância.

Segundo Freitas (2004), as pautas de discussões acerca da educação em 1980, antes do direcionamento para a realização de avaliações em larga escala, se atinham sobre as finalidades e concepções de educação. Segundo o autor, é lamentável que, na década seguinte, os elementos debatidos se restringissem à evasão, repetência e exclusão. A alternativa encontrada para a evasão, repetência e exclusão foi a adoção de progressão continuada, que “tem se limitado a juntar séries (por exemplo, primeira à quarta)” (Freitas, 2004, p. 156).

A trajetória do SAEB, desde sua implementação até as diversas reformulações pelas quais passou, revela um sistema que, embora destinado a avaliar e subsidiar políticas públicas na Educação Básica, levanta questionamentos sobre sua efetividade e alcance. As mudanças estruturais, como a adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI) e a ampliação das disciplinas avaliadas, não resolvem por completo os desafios subjacentes à avaliação da qualidade educacional no Brasil. Além disso, a competitividade gerada pela divulgação pública dos resultados tem potencial de distorcer o processo pedagógico, pressionando gestores e professores a focarem no desempenho imediato em detrimento de uma aprendizagem mais profunda e significativa. Assim, o SAEB, ao privilegiar aspectos quantitativos, pode obscurecer questões mais amplas e complexas relacionadas às desigualdades sociais e à exclusão educacional.

2.3 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: a inserção do IDEB como indicador de qualidade da educação

O sistema avaliativo em larga escala, sobre o qual discorreremos precedentemente, fornece parte dos dados que são tratados pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Este é uma iniciativa do Instituto Nacional Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e utiliza como suporte para seus resultados um cálculo que cruza a taxa de aprovação escolar e o desempenho dos estudantes que é constatado pelas avaliações do SAEB.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (Brasil, entre 2007 e 2022.)

O IDEB, embora frequentemente mencionado como tendo iniciado em 2007, apresenta registros de dados anteriores, remontando ao ano de 2005, conforme as planilhas disponibilizadas pelo Ministério da Educação (MEC). Estes dados incluem as médias nacionais e os resultados dos municípios e das unidades federativas. A criação formal do IDEB está associada ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O decreto é o primeiro documento legislativo registrado na plataforma oficial do IDEB pelo INEP. O plano de metas mencionado estabeleceu um compromisso governamental de melhorar a qualidade da Educação Básica no Brasil e utilizou o IDEB como ferramenta principal para mensurar o progresso educacional.

A implementação do IDEB, na perspectiva apresentada no decreto, visou oferecer um parâmetro objetivo e quantitativo para avaliar a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas brasileiras. Entre as diversas metas estabelecidas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, algumas têm relação direta com o IDEB.

[...] IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial; V - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação; [...] XIX - divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referido no art. 3º (Brasil, 2007).

A meta IV e V deste plano se relacionam com os dados do fluxo escolar; já a meta XIX, com o desempenho dos estudantes nos testes padronizados do SAEB. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, também conhecido como Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), foi uma política educacional de longo prazo, com um horizonte de 15 anos para sua execução, mas sua continuidade foi interrompida pela aprovação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), substituindo o plano previsto pelo decreto de 2007.

O PDE foi elaborado com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no Brasil e estabelecer metas específicas para as diferentes esferas de governo. Ao todo, o plano contava com 28 metas, que abrangiam desde a elevação do desempenho dos estudantes até a melhoria das condições de ensino, com foco em aspectos como infraestrutura escolar, formação de professores e gestão educacional.

Uma das características do PDE era a adesão voluntária dos municípios e das unidades federativas. Isso significa que cada ente federativo podia optar por aderir ou não o plano, o que gerava certa flexibilidade na implementação das metas. Embora isso garantisse respeito à autonomia dos municípios e estados, também limitava a universalidade da aplicação das políticas estabelecidas. A voluntariedade pode ter gerado discrepâncias nos níveis de adesão e de sucesso na implementação das metas em diferentes regiões do país, considerando que nem todos os governos locais tiveram o mesmo nível de compromisso ou condições para implementar as ações propostas.

Em relação ao financiamento, o PDE dedicava um espaço limitado à questão da assistência técnica e financeira da União, envolvendo a falta de detalhamento sobre os valores ou percentuais exatos que o governo federal deveria destinar a estados e municípios para a implementação das políticas educacionais. A ausência de especificação gerou incertezas sobre o real apoio financeiro da União, deixando uma margem de indefinição sobre a capacidade dos entes federados de executarem as metas sem um suporte financeiro robusto e garantido.

Com a aprovação do PNE em 2014, o PDE foi descontinuado, e um novo conjunto de diretrizes passou a orientar a política educacional brasileira, sendo um plano com vigência de dez anos. Neste plano, o IDEB continua atuando como indicador de qualidade e, a partir dele, é verificado o andamento de muitas das metas propostas. O Plano Nacional de Educação é mais abrangente e define metas e estratégias para a educação em diferentes níveis, além de prever um controle mais rigoroso do financiamento e da implementação das ações.

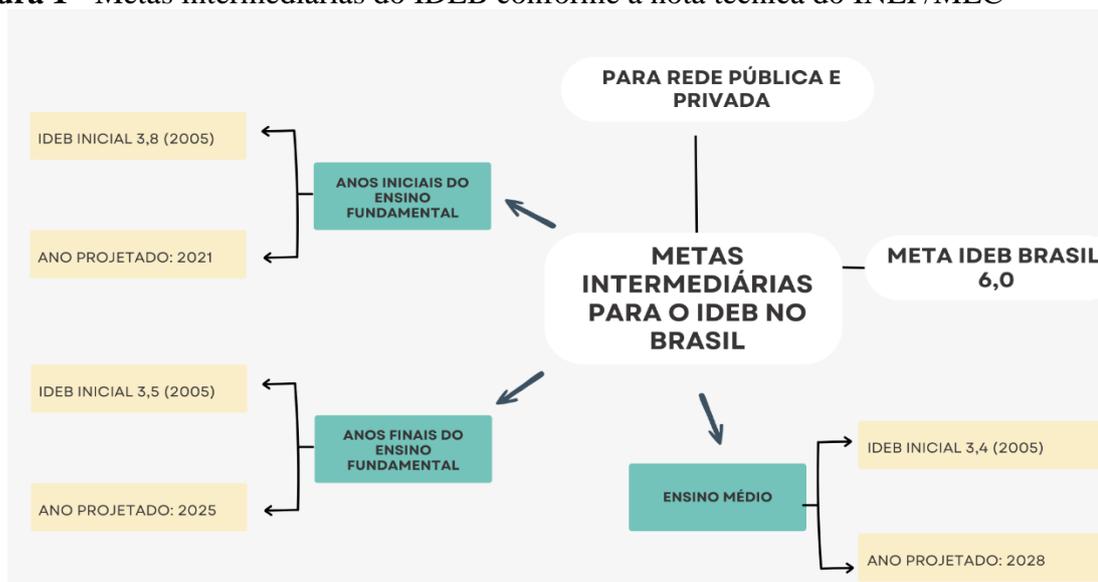
O PNE, em contraste com o PDE, traz uma previsão mais detalhada de investimentos necessários, além de trazer, em seu texto, a implementação do custo aluno qualidade (CAQ) e sobre a lei de responsabilidade educacional, questões que retomaremos mais adiante para discorrer sobre as políticas de financiamento da educação.

O próximo documento legislativo disposto na plataforma do IDEB trata da Portaria nº 556, de 2 de outubro de 2020, que não estabeleceu nenhuma mudança além da instituição de um Grupo de Trabalho (GT), denominado como “Novo Ideb”, incumbido de elaborar um estudo técnico com vistas a promover atualizações no indicador. Porém, o grupo em questão foi revogado no ano subsequente e a função de elaborar um estudo técnico sobre o IDEB passou a ser de responsabilidade da Secretaria Executiva do Ministério da Educação em 2021, último ano em que constam os últimos documentos legislativos disponibilizados. A motivação da inclusão deste grupo de trabalho se deu a partir do contexto pandêmico do período e a última prorrogação deste foi até 20 de novembro de 2021.

A partir dessa síntese inicial do acervo legislativo fornecido pela plataforma governamental do IDEB, para compreender os objetivos deste índice, faz-se pertinente conhecer as metas elaboradas para o país e suas projeções temporais de realização. Ainda dentro da rede de informações oficiais do IDEB, podemos encontrar os demais documentos relacionados ao índice. Compõem este acervo documental: notas técnicas, notas informativas e relatórios. Para versar sobre os objetivos gerais do referido índice, abordaremos a seguir as metas e projeções a nível nacional.

Segundo o portal do Ministério da Educação, na aba de apresentação do IDEB pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a média seis do indicador corresponderia a uma educação de qualidade equiparável a sistemas educacionais de países desenvolvidos. Seguindo essa perspectiva, o INEP lançou uma nota técnica na qual projeta em quanto tempo cada etapa da Educação Básica atingiria a média, conforme demonstrado na figura abaixo:

Figura 1 - Metas intermediárias do IDEB conforme a nota técnica do INEP/MEC



Fonte: labora da autora com base em com base na nota técnica do INEP/MEC

Os anos iniciais do Ensino Fundamental alcançaram a média 6,0 em 2023, com dois anos de atraso da projeção. Este atraso pode ter relação com o período pandêmico da covid-19, iniciado em dezembro de 2019, que afetou todas as áreas sociais, inclusive a educação. Porém, mesmo atualmente tendo a meta dita como correspondente a uma educação de qualidade, não é isso que se vê dentro das instituições públicas de ensino. O que é relatado por professores da Educação Básica é uma realidade de analfabetismo presente em estudantes inseridos até o ano escolar que fecha os anos iniciais do Ensino Fundamental. Este fato põe em questão a premissa relatada no documento.

Diante do exposto, podemos constatar que a educação brasileira está girando em torno das premissas estabelecidas em acordos internacionais, buscando meios de quantificá-la na tentativa de calcular a qualidade em números de forma a conseguir comparar os resultados com os de outros países integrantes das conferências internacionais. Além disso, os documentos originados das conferências internacionais sobre a educação, sobre os quais tratamos na primeira subseção, possuem pontos relevantes a serem considerados para uma educação que vise aspectos amplos, como questões de gênero, sociais e econômicas, a boa formação do profissional docente e as condições materiais e estruturais adequadas para o ambiente de ensino aprendizagem.

Entretanto, nossas políticas educacionais parecem estar com foco maior em outro ponto também levantado pelos documentos desses acordos: a educação para a globalização e a mensuração dos resultados. O que pode nos afastar de aspectos qualitativos de aprendizagem e trazer ênfase exacerbada a resultados, levando envolvidos nos processos educativos e gestores

de unidades de ensino a não pensarem no estudante ou numa qualidade educacional nas perspectivas individuais e suas especificidades, mas, sim, nos resultados que aquele estudante pode gerar ou em como o fato de não terem sido alcançadas certas habilidades pode afetar a média daquela unidade de ensino. Esta preocupação se acentua pela relação dos bons resultados no índice com obtenção de verbas para as instituições de ensino, além da posição destas em relação às outras do município ou mesmo do estado.

A partir disso, na subseção seguinte, abordaremos como se dá o financiamento da educação, visto que é importante para o andamento das questões educativas em diversos aspectos, como didáticos, materiais e estruturais. Além disso, o financiamento se relaciona com a avaliação em larga escala e, conseqüentemente, com o IDEB.

2.4 As políticas de financiamento da educação: a relação com a participação e desempenho em avaliações externas

No Brasil, a Educação Básica está dividida em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) define as responsabilidades de cada ente federativo (União, estados e municípios) para oferta de cada uma das etapas, porém, deve acontecer em regime de colaboração entre os respectivos sistemas de ensino. As avaliações cognitivas pertencentes ao SAEB aplicadas aos estudantes dizem respeito às duas últimas etapas. O Ensino Fundamental pode ser responsabilidade tanto do município, quanto do estado, porém, mesmo que a demanda seja de um ente federativo em específico, estes devem proceder de forma articulada e, caso seja necessário, um pode intervir de forma a colaborar com o outro.

Entre as atuais políticas públicas de financiamento da educação, destacam-se o salário-educação, os impostos provenientes das vinculações constitucionais e os mecanismos relacionados ao Novo Fundeb: Fundos Estaduais, Valor Aluno Ano Resultado (VAAR) e Valor Aluno Ano Total (VAAT). A seguir, explanaremos cada uma dessas políticas (Brasil, 2024).

O salário-educação é uma contribuição social arrecadada por meio do tributo compulsório pago pelas empresas, incidente sobre a folha de pagamento dos seus empregados, o que explica sua denominação. O valor arrecadado corresponde a 2,5% do total da remuneração paga aos funcionários. Dessa arrecadação, 10% são destinados ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Dos 90% restantes, dois terços são distribuídos proporcionalmente entre estados e municípios, com base no número de alunos matriculados na Educação Básica. O terço final constitui a cota federal, destinada a programas suplementares

voltados para a Educação Básica. Até 2022, o recurso era distribuído conforme o montante arrecadado em cada unidade federativa, mas essa prática foi alterada por decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) (Brasil, 2024).

Quanto às vinculações constitucionais, trata-se do percentual mínimo de impostos que deve ser destinado ao financiamento da educação pelos entes federativos. As vinculações estabelecidas na Constituição Federal para 2024 determinam que a União destine 18% da arrecadação para a educação, enquanto estados, Distrito Federal e municípios devem oferecer 25%. De acordo com as prioridades estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os estados e municípios alocam suas receitas para atender suas respectivas obrigações com a Educação Básica. A União, por sua vez, possui um papel redistributivo e supletivo, buscando corrigir desigualdades e evitar a concentração de recursos em determinadas redes (Brasil, 2024).

Embora o próximo tema a ser abordado seja o Novo Fundeb e seus mecanismos associados, convém fazer uma breve retrospectiva histórica dessa política de financiamento da educação, dado seu longo período de atuação e suas modificações que culminaram em sua implementação. Assim, iniciamos com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), implementado em 1998.

A implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), em 1998, criou um ambiente favorável a que os municípios assumissem a oferta integral do ensino fundamental. Uma vez que a grande maioria deles, especialmente no Nordeste, tem uma expressiva parcela de suas receitas dependente de repasses constitucionais ou transferências legais (Vidal; Vieira, 2011).

O Fundef manteve-se no período de 1997 a 2006. De acordo com Brasil (2021), no primeiro ano de sua vigência, vigorou de forma experimental no estado do Pará, começando atuar em todo país a partir de 1º de janeiro de 1998. O Fundef foi substituído pelo Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), criado pela Ementa Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em 2007, que perdurou até 2020, ano em que foi revogado e deu-se início, em 2021, ao Novo Fundeb, que, diferentemente dos anteriores, se caracteriza como um mecanismo de financiamento da educação permanente com a Ementa Constitucional nº 108, promulgada em agosto de 2020.

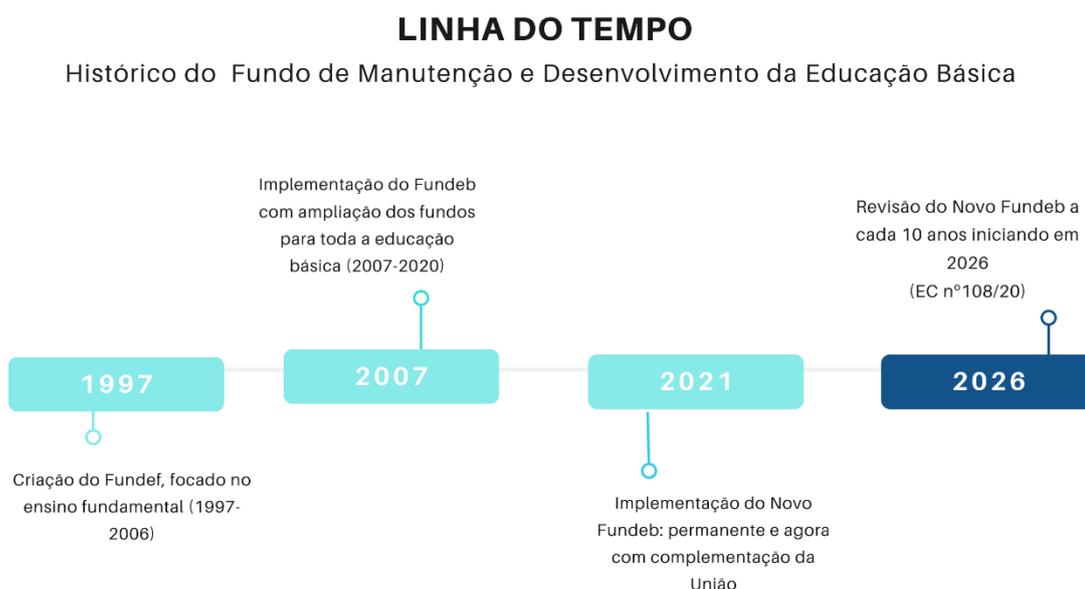
Segundo o Manual do Novo Fundeb:

O Novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi instituído pela Emenda

Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Trata-se de um Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um total de vinte e sete Fundos), composto por recursos provenientes de impostos e de transferências dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos arts. 212 e 212-A da Constituição Federal (Brasil, 2021, p. 11).

A Figura 2 apresenta uma linha do tempo que ilustra a evolução da política pública de financiamento da educação referida, destacando as principais mudanças desde a criação do Fundef, em 1997, até a implementação do Novo Fundeb em 2021. Ao longo dessas décadas, houve uma expansão significativa no escopo de atuação dos fundos, passando do foco inicial no Ensino Fundamental para abranger toda a Educação Básica. A transição para o Novo Fundeb representa uma mudança significativa na estrutura desta política, consolidando o fundo como uma política permanente no financiamento da educação pública, além de prever revisões periódicas a cada dez anos, como a que será realizada em 2026.

Figura 2 - Linha do tempo: do Fundef ao Novo Fundeb



Fonte: labora da autora.

Os recursos do Novo Fundeb recebidos por estados e Distrito Federal devem ser aplicados de acordo com as ações de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), que são organizadas em oito itens descritos no Manual do Novo Fundeb:

I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação; II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino; IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino; V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino; VI -

concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas; VII – amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender às ações listadas nesta coluna; VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar (Brasil, 2021, p. 20).

Ainda de acordo com o documento citado, a distribuição dos recursos do Fundeb leva em conta o custo aluno-qualidade (CAQ), que versa sobre o valor mínimo a ser investido por estudante para que seja possível uma qualidade educacional.

A composição do valor do Fundeb é formada por diversas fontes aportadas por cada município e estado brasileiro, além da União. A parte desta contribuição que cabe à União deverá, até 2026, ser de 23 pontos percentuais. Sendo distribuídos dez pontos percentuais para estados mais pobres; 10,5 para redes públicas de ensino municipal, estadual ou distrital que não atingirem o valor anual total por aluno (VAAT) e 2,5 pontos percentuais serão condicionados aos indicadores que envolvem a escolha de gestores por mérito e desempenho, a participação de ao menos 80% em avaliações da Educação Básica, os referenciais curriculares de acordo com a BNCC e 10% do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) do município, com base nos indicadores de melhoria em aprendizagem e equidade (Brasil, 2021).

O Novo Fundeb é composto por 27 fundos estaduais, correspondentes aos 26 estados brasileiros e ao Distrito Federal, e realiza uma redistribuição interna de recursos dentro de cada unidade federativa, de forma que os municípios contribuem para o fundo estadual, e o montante arrecadado é redistribuído proporcionalmente ao número de matrículas ponderadas na Educação Básica, segundo os fatores estabelecidos em lei.

O valor per capita resultante dessa divisão é denominado Valor Anual por Aluno Fundeb (VAAF), que varia entre os estados, uma vez que a arrecadação e a redistribuição são restritas ao âmbito estadual. Como relatado por Brasil (2024, n.p.), “[...] enquanto há estados com VAAF superior a R\$ 8 mil, outros atingem pouco menos de R\$ 3 mil. Embora haja redistribuição eficiente dentro dos estados, não há redistribuição entre eles”.

A fim de reduzir as desigualdades regionais, a União complementa em 10% o total arrecadado pelos estados com menor valor VAAF, estabelecendo um VAAF Mínimo Nacional. Além dos recursos do Fundeb, as redes de ensino também contam com outras fontes, como o salário-educação, levando ao cálculo adicional do Valor Aluno Ano Total (VAAT), um indicador que busca quantificar a totalidade dos recursos destinados à Educação Básica em cada rede de ensino (Brasil, 2024).

Para o cálculo do VAAT, são considerados os recursos do Fundeb (incluindo as complementações da União), a cota do salário-educação, os recursos vinculados constitucionalmente à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), correspondentes a

25% dos impostos e transferências, bem como outros recursos destinados à Educação Básica. A complementação da União ao VAAT é distribuída com base em uma ordenação crescente das redes com menor valor VAAT, garantindo a elevação progressiva até o VAAT mínimo nacional.

Diferente do VAAF, que é distribuído por estado, a complementação VAAT é feita diretamente às redes de ensino, permitindo contemplar redes municipais em estados mais ricos que tenham baixos recursos per capita, evitando beneficiar redes ricas em estados pobres. A complementação alcançará, progressivamente, o percentual de, no mínimo, 10,5 % dos recursos dos fundos. Segundo o documento, após a complementação, a diferença entre o maior e o menor VAAT cai para menos da metade.

Além do VAAF e do VAAT, existe uma terceira forma de complementação da União, denominada VAAR, que, como dito anteriormente, chegará a 2,5% do valor dos fundos até 2026. Esta complementação, segundo os documentos oficiais, objetiva culminar na redução de desigualdades. A complementação não tem caráter fixo, como as duas primeiras, e é atrelada a condicionalidades que determinam se o estado, município ou Distrito Federal estarão aptos a recebê-la.

Como explicado pela plataforma governamental que trata das políticas de financiamento da educação:

O não recebimento da complementação por qualquer estado, município ou pelo Distrito Federal pode ocorrer por diversos fatores, que precisam ser analisados e compreendidos. Boas práticas podem estar sendo adotadas, mas o reflexo nas métricas do VAAR pode não ser imediato. Assim, é importante sempre analisar os efeitos de médio e longo prazo das políticas educacionais (Brasil, 2024).

O documento ainda descreve que tal métrica não teria caráter punitivo, mas uma natureza de premiação e reconhecimento. A sigla VAAR significa Valor Aluno Ano Resultado, sendo este último termo relacionado à redução das desigualdades educacionais, raciais e socioeconômicas. A seguir, analisaremos em maior detalhe as condicionalidades e indicadores do VAAR e suas relações com as avaliações do Sistema Nacional de Avaliação (SAEB).

Além das cinco condicionalidades do VAAR, também é necessário o atendimento a um conjunto de indicadores. Estes indicadores, calculados pelo INEP, visam mensurar os avanços em diferentes dimensões da qualidade educacional, como adequação da formação docente; complexidade de gestão da escola; esforço docente; IDEB; indicadores financeiros educacionais; média de alunos por turma; média de horas-aula diária; nível socioeconômico (INSE); percentual de docentes com curso superior; regularidade do corpo docente;

remuneração média dos docentes; taxas de distorção idade-série; taxas de não-resposta (TNR); taxas de transição e taxas de rendimento (Brasil, 2024).

Ainda segundo os documentos da plataforma governamental, das condicionalidades, como primeira, temos a gestão democrática, que versa sobre o provimento do cargo ou função de gestor escolar, que poderia ser provido por critérios técnicos de mérito e desempenho, ou escolha com a participação da comunidade. Chama atenção o fato de o VAAR considerar essas duas formas de provimento como alternativas, enquanto o Plano Nacional de Educação (PNE) propõe que os critérios técnicos de mérito e desempenho sejam somados à participação da comunidade escolar, e não colocados como opções excludentes.

A segunda condicionalidade do VAAR já traz uma ligação direta com as avaliações nacionais do SAEB, definindo a participação mínima de 80% dos estudantes matriculados nas redes de ensino e contabilizados pelo Censo Escolar nos exames. Para atender a esse quantitativo, a rede de ensino teria que organizar mobilizações em prol da participação (Brasil, 2024).

A terceira condicionalidade trata da redução das desigualdades e, também, leva em consideração o SAEB. Dessa vez, o que é analisado são os resultados, considerando, para tanto, o resultado médio padronizado em língua portuguesa e matemática dos alunos de determinado recorte, a depender da análise realizada, se é numa perspectiva de desigualdade educacional racial ou socioeconômica. Quando o objetivo é verificar a redução das desigualdades educacionais raciais, é comparado o resultado de um grupo de estudantes pretos, pardos e indígenas com outro grupo composto por estudantes brancos e amarelos, assim como, para a verificação das desigualdades socioeconômicas, é feita a comparação entre os que se encontram em vulnerabilidade econômica e dos estudantes com maior nível socioeconômico. Consideramos que houve redução das desigualdades entre grupos historicamente desfavorecidos quando, ao comparar os resultados de uma edição com os da anterior, observamos melhoria consistente ao longo do tempo (Brasil, 2024).

A quarta condicionalidade desta lista é referente ao ICMS-Educação, que prevê que, em cada estado, devem ser atrelados ao menos 10% da porcentagem de distribuição do imposto dos municípios aos indicadores de melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade, considerado o nível socioeconômico dos educandos. Isso acaba por incentivar uma adesão dos municípios à etapa do Ensino Fundamental, pois pressiona os gestores a se atentarem aos resultados e oferta da etapa a fim de receberem mais recursos. O documento apresenta ainda que “A definição desses indicadores é feita na legislação de cada estado,

podendo ser utilizados resultados de avaliações nacionais ou de avaliações realizadas pelos estados, em colaboração com os municípios” (Brasil, 2024, n.p.).

O ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços) é um tributo estadual cuja arrecadação é repartida entre o estado e os municípios: 75% permanecem com o estado e 25% são repassados aos municípios. Esta forma de cálculo pode acarretar a redução de repasses para os municípios que apresentarem baixos resultados educacionais. Segundo MEC, 2024, o ICMS Educacional não beneficia apenas o setor da educação, mas também abrange as demais áreas, uma vez que os valores arrecadados não são de uso exclusivo do setor educacional, interferindo diretamente em todos os setores, o que promove um interesse e colaboração intersetorial com o objetivo de bons resultados de aprendizagem e equidade.

Com isso, se os municípios quiserem garantir seus recursos do ICMS, que não são somente destinados a investimentos na área da educação, terão de se empenhar em obter bons resultados nos parâmetros e avaliações utilizados que são organizados por cada estado.

No caso de Mato Grosso do Sul, segundo a Lei Estadual nº 5.941, de 24 de agosto de 2022, o cálculo do ICMS-Educação se dá a partir da adesão ao Sistema de Avaliação da Educação Básica de Mato Grosso do Sul (SAEMS). Este sistema trabalha de forma similar ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e ao indicador IDEB, pois os dados educacionais colhidos pelo SAEMS são utilizados para compor o indicador estadual denominado Índice de Qualidade da Educação de Mato Grosso do Sul (IQE-MS).

Sobre a composição do cálculo do IQE-MS, a lei destaca que:

- I - a proficiência média anual dos alunos das escolas públicas municipais nas avaliações de Língua Portuguesa e/ou de Matemática apurados pelo SAEMS;
- II - o percentual de participação dos estudantes das escolas públicas municipais nas avaliações previstas no inciso I deste artigo;
- III - a distribuição dos estudantes das escolas públicas municipais nos padrões de proficiência “adequado”, “intermediário”, “crítico” e “muito crítico”;
- IV - o índice de aprovação dos estudantes da educação básica matriculados na Rede Pública de Ensino Municipal;
- V - a taxa de atendimento escolar pelo município do ano/série avaliado; (Inciso V: acrescentado pela [Lei nº 5.997/2022](#). Efeitos a partir de 16.12.2022.)
- VI - o índice socioeconômico dos estudantes (Inciso VI: acrescentado pela [Lei nº 5.997/2022](#). Efeitos a partir de 16.12.2022)(Mato Grosso do Sul, 2022, art. 3º).

As avaliações SAEMS são estruturadas de forma muito semelhante às avaliações SAEB, tanto no quantitativo de questões, quanto nos conteúdos cobrados. Com o diferencial que uma das métricas é a melhoria de desempenho em relação ao que o próprio município obteve no último ciclo de aplicação, este indicador se refere à melhoria da aprendizagem. Além de definir os municípios que receberão o ICM Educação, este sistema avaliativo estadual também tem

uma bonificação monetária por desempenho regulamentado pelo Decreto nº 15.909, de 29 de março de 2022, referente ao Programa MS Alfabetiza - Todos pela Alfabetização da Criança:

Art. 2º As escolas da rede estadual e das redes municipais de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul participantes do Programa MS Alfabetiza - Todos pela Alfabetização da Criança poderão ser contempladas:
I - com o Prêmio Escola Destaque, as 30 (trinta) escolas mais bem classificadas, conforme índices obtidos na avaliação do 2º ano do Ensino Fundamental do SAEMS e mensurados pelo IDAMS;
II - com a Contribuição Financeira, as 30 (trinta) escolas que obtiverem os menores índices de classificação, obtidos na avaliação do 2º ano do Ensino Fundamental do SAEMS e mensurados pelo IDAMS (Mato Grosso do Sul, 2022, art. 2º).

O programa tem adesão integral dos municípios de Mato Grosso do Sul, abrangendo os 79 municípios, mas as premiações e contribuições financeiras ocorrem especificamente para as unidades de ensino e a verba do programa deve ser investida em recursos para os anos escolares envolvidos no processo de alfabetização, da Educação Infantil ao segundo ano do Ensino Fundamental. A organização é realizada pela Associação de Pais e Mestres (APM) de cada instituição de ensino, que decide a melhor forma de aplicar a verba de acordo com a realidade local.

A parte interessante deste programa é que, mesmo que haja a tentativa de estimular a educação por meio de mérito e desempenho - o que pode gerar algumas tensões e sobrecargas no ambiente escolar -, ele também assegura apoio financeiro às escolas que enfrentam dificuldades no processo de alfabetização. Além disso, as escolas premiadas em um ano não podem receber a premiação no ano subsequente, o que amplia a oportunidade de acesso ao recurso para outras instituições educacionais. Entretanto, o número de escolas participantes tem baixas probabilidades de ser 100% atendidas, visto que, a cada ciclo, são beneficiadas 60 instituições e, em dois ciclos, seriam 120. Depois disso, as que já receberam a verba podem receber novamente e as que ficam entre o melhor e pior desempenho dificilmente conseguirão alcançar o benefício.

A quinta e última condicionalidade do VAAR traz a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ratificando a sua obrigatoriedade de aplicação em todo território brasileiro e a necessidade de cada rede de ensino inseri-las nos currículos.

A complementação da União no financiamento da educação inclui uma multiplicidade de indicadores e condicionalidades, o que pode comprometer a clareza e a eficácia dos mecanismos de cálculo e distribuição. O Fundeb, com sua estrutura ramificada, visa mitigar as desigualdades regionais de investimento educacional, mas, apesar das reformas recentes e do aumento da participação federal, as discrepâncias entre as redes de ensino permanecem

significativas, chegando a mais de 200% em alguns casos. Mesmo nas redes com mais recursos, o valor disponível ainda está longe de garantir as condições ideais para a qualidade educacional. Isso evidencia que ainda há um longo caminho a percorrer para equilibrar a equidade e a qualidade na educação pública nacional.

A partir do exposto, observando as formas de financiamento da educação frente ao IDEB, concluímos que não há uma relação direta entre o indicador e as verbas recebidas pelas instituições de ensino. No entanto, existe uma relação sutil estabelecida pela complementação VAAR no que diz respeito à participação das avaliações, que lhe fornece parte dos dados para seu cálculo. A relação de adesão aos testes para retorno financeiro também ocorre no ICMS-Educação, embora os testes, neste caso específico, não sejam do SAEB, mas, sim, daqueles elaborados por cada estado. Ademais, as avaliações externas estaduais tendem a explicitar, de forma mais direta, a relação entre desempenho e bonificação financeira. Por serem similares em estrutura às avaliações nacionais, estas provas estaduais podem servir indiretamente ao objetivo de aumentar o índice do IDEB.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresenta-se o percurso metodológico que sustenta a realização deste estudo, que se configura como uma pesquisa de natureza qualitativa, sendo uma revisão do tipo estado do conhecimento. A escolha por este tipo de estudo fundamenta-se no objetivo central da pesquisa, que é compreender como a produção acadêmica brasileira, especificamente por meio de teses e dissertações, tem tratado as implicações do IDEB nas decisões educacionais, nos processos pedagógicos e na dinâmica escolar dos anos iniciais do ensino fundamental.

O modelo de estado do conhecimento, segundo Romanowski e Ens (2006), distingue-se pela sistematização e categorização de produções científicas que abordam determinado objeto de estudo dentro de um recorte definido de fontes, neste caso, restrito ao conjunto de teses e dissertações disponibilizadas em bases digitais oficiais como a BDTD e o banco da CAPES. Diferente do estado da arte, que busca construir uma visão mais ampla e interdisciplinar, contemplando diversas formas de publicações — como artigos de periódicos, comunicações em eventos, livros, capítulos e até materiais técnicos —, o estado do conhecimento delimita seu campo de análise a um segmento específico, oferecendo maior profundidade e organização em relação àquele universo documental analisado.

Para que a distinção fique clara, vale destacar que o estado da arte exige um esforço investigativo mais extenso, pois busca mapear as diversas manifestações do conhecimento sobre determinado objeto em múltiplos espaços da produção acadêmica e científica. Como explicitam Romanowski e Ens (2006), ao caracterizar este tipo de levantamento mais abrangente, é necessário compreender que “[...] não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área” (Romanowski; Ens, 2006, p. 39). Ou seja, o estado da arte busca não só o conteúdo dos trabalhos acadêmicos formais, mas também os debates que circulam na comunidade científica, nos eventos e nas publicações de maior circulação.

Já no caso do estado do conhecimento, que é o modelo metodológico adotado neste trabalho, a sistematização das informações parte de uma leitura detalhada das produções em teses e dissertações, considerando seus títulos, resumos, introduções, metodologias, objetivos e resultados, com o intuito de identificar as categorias analíticas mais recorrentes, os referenciais teóricos predominantes e as abordagens adotadas. A proposta não se limita ao levantamento bibliográfico, mas acarreta uma análise crítica das produções, classificando-as segundo eixos temáticos e conceituais pertinentes ao objeto em estudo.

Romanowski e Ens (2006) explicam que esta modalidade de estudo realiza a “categorização e análise das produções sobre o tema estudado focando em um único setor de publicações”, sendo este o aspecto central que o diferencia da proposta mais ampla do estado da arte.

Este tipo de revisão não apenas organiza o conhecimento já produzido sobre o tema, assim como oferece uma importante contribuição para o avanço da pesquisa científica na área educacional, ao proporcionar um panorama consolidado das investigações existentes. O levantamento permite identificar padrões recorrentes, lacunas de pesquisa, contradições e silêncios no discurso acadêmico sobre o objeto analisado. Assim, o estado do conhecimento cumpre uma função estratégica, tanto no sentido de sistematizar o que se sabe sobre um determinado fenômeno, quanto ao apontar caminhos possíveis e pertinentes para futuras investigações que possam ampliar, aprofundar, ou mesmo contrariar os achados já existentes. Como destacam os autores (Romanowski; Ens, 2006), este tipo de estudo "colabora com a construção de conhecimento científico na medida em que possibilita uma visão geral do que vem sendo estudado e produzido na área", permitindo ao pesquisador "um balanço de conteúdos, bem como a identificação de fragilidades, ou seja, lacunas no conhecimento levantado dentro destas produções, podendo, assim, vir a estabelecer pontos de partida para novos estudos pertinentes e necessários dentro do tema delimitado".

Portanto, ao eleger o estado do conhecimento como base metodológica, este trabalho adota um posicionamento epistemológico que busca compreender a produção acadêmica não apenas como repositório de informações, mas como construção social e histórica do saber, situada em contextos específicos e orientada por determinadas intencionalidades. Ao sistematizar e interpretar as produções sobre o IDEB e sua relação com as práticas escolares, pretendemos lançar luz sobre como a avaliação externa tem sido apropriada, criticada, ressignificada ou reforçada no âmbito da pesquisa educacional brasileira.

Para atender aos objetivos desta pesquisa, foi realizado um levantamento de produções acadêmicas por meio de buscas nos bancos digitais da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A escolha dessas fontes se justifica por se tratar de dois dos principais repositórios nacionais: a BDTD, que visa estimular a publicação digital de produções científicas no país, e o banco da CAPES, criado com a finalidade de facilitar o acesso às informações sobre teses e dissertações desenvolvidas nos programas de pós-graduação brasileiros (Morosini; Nascimento; Nez, s.d., p. 72).

A construção do corpus de análise desta pesquisa exigiu um percurso metodológico rigoroso, iniciado com a busca sistemática de teses e dissertações em dois dos mais relevantes repositórios digitais nacionais: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Ambas as plataformas foram escolhidas por seu papel institucional no armazenamento e na difusão da produção acadêmica *stricto sensu* no Brasil, assegurando, dessa maneira, acesso a fontes qualificadas e alinhadas aos critérios de validade científica.

A busca foi realizada com a ferramenta de pesquisa avançada disponível em cada plataforma, a fim de refinar os resultados e garantir que o material coletado tivesse aderência ao objeto de estudo. Para isso, foram utilizados três descritores principais, aplicados de forma cruzada, todos relacionados ao foco da investigação, que é o impacto das avaliações externas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os pares de descritores utilizados foram: “avaliação externa” e “ensino fundamental”, “IDEB” e “ensino fundamental”, e “SAEB” e “ensino fundamental”. A busca foi configurada para atingir todos os campos disponíveis nas plataformas, como título, autor, assunto, resumo e ano de publicação, ampliando, assim, o escopo de captura dos estudos relevantes.

Diferentemente de outras pesquisas que delimitam recortes temporais específicos, este estudo optou por não estabelecer uma delimitação cronológica. A escolha metodológica se justifica, primeiramente, pelo próprio objeto empírico — o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) —, que, apesar de ter sido instituído oficialmente apenas em 2007, ainda apresenta um histórico relativamente recente no cenário das políticas educacionais brasileiras. Além disso, a ausência de delimitação temporal tem o propósito de abarcar a totalidade das discussões já realizadas sobre o tema no âmbito das teses e dissertações, permitindo uma leitura mais abrangente e completa do que já foi produzido no campo educacional, especialmente no que diz respeito à articulação entre avaliação externa, qualidade da educação e práticas escolares nos anos iniciais.

Após a realização da busca inicial com os descritores definidos, iniciou-se a etapa de seleção dos trabalhos, que se deu, num primeiro momento, pela leitura dos títulos das produções retornadas pelas plataformas. Nos casos em que o título não possibilitava identificar com clareza a pertinência do estudo ao objeto desta pesquisa, procedeu-se à leitura dos resumos, a fim de garantir maior precisão na triagem.

A definição dos critérios de inclusão e exclusão foi essencial para consolidar o corpus final. Foram incluídos apenas os trabalhos que tratavam diretamente da atuação pedagógica, gestão escolar ou práticas educacionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, à luz das

avaliações externas, especialmente do IDEB e do SAEB. Por outro lado, foram excluídas as produções que abordavam outras etapas da Educação Básica, como Educação Infantil, ou anos finais do Ensino Fundamental, bem como aquelas que, embora mencionassem os instrumentos de avaliação, não estabeleciam qualquer articulação com o contexto e as práticas internas das instituições escolares.

Adicionalmente, foram excluídos da amostra todos os trabalhos para os quais não havia *link* de acesso disponível nas plataformas da BDTD ou da CAPES. Para verificar se a indisponibilidade era definitiva, procedeu-se à realização de buscas adicionais diretamente nos repositórios das instituições de origem, utilizando, para isso, as informações do título do trabalho, nome do autor e nome da universidade ou programa de pós-graduação. Apenas após esgotadas as tentativas, os trabalhos sem acesso integral foram removidos do processo de análise.

Ao concluir a triagem inicial, observamos um dado relevante: a BDTD apresentou um volume inicial de resultados consideravelmente superior ao do banco de teses da CAPES, chegando, em alguns descritores, a registrar até três vezes mais ocorrências. O fato se deve, possivelmente, à maior flexibilidade na indexação e atualização de documentos por parte das universidades na plataforma da BDTD, além de uma possível defasagem na sincronização entre os bancos institucionais e o repositório da CAPES.

Esta constatação, por si só, já aponta a importância de combinar múltiplas fontes na busca por produções acadêmicas, especialmente quando se trata de estudos de estado do conhecimento, cuja abrangência e profundidade dependem da exaustividade da coleta de dados. Dessa forma, o percurso metodológico aqui descrito assegura que o corpus final reflita, com fidedignidade, a produção acadêmica nacional sobre o IDEB e suas implicações nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fornecendo, assim, as bases analíticas para as seções seguintes deste trabalho.

Tabela 1 - Busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Descritores	Etapas de seleção		
	Resultado	1º Seleção por Títulos	2º Seleção por Resumos
1- Avaliação externa e Ensino Fundamental	570	49	26
2- Ideb e Ensino Fundamental	373	86	46
3- Saeb e Ensino Fundamental	314	38	15
Total	1257	173	87

Fonte: elaborada pela autora.

Os dados apresentados na Tabela 1 demonstram que, embora o descritor “Avaliação externa e Ensino Fundamental” tenha retornado o maior número bruto de resultados (570), foi o descritor “IDEB e Ensino Fundamental” que apresentou maior número de estudos com aderência temática após a leitura dos títulos e resumos, resultando em 46 textos selecionados. Observamos ainda uma queda substancial entre os resultados iniciais e os mantidos após a segunda etapa de seleção, o que evidencia a necessidade de filtros rigorosos para garantir que os estudos estejam, de fato, alinhados ao objeto da pesquisa. Muitos trabalhos encontrados inicialmente tratavam de disciplinas específicas — como Matemática e Ciências —, ou utilizavam o IDEB apenas como contextualização, sem explorar sua relação com a prática escolar, o que justificou sua exclusão nas etapas subsequentes.

Tabela 2 - Busca no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Descritores	Etapas de seleção		
	Resultado	1º Seleção por títulos	2º Seleção por resumos
1- Avaliação externa e Ensino Fundamental	170	15	7
2- Ideb e Ensino Fundamental	101	39	25
3- Saeb e Ensino Fundamental	107	15	6
Total	378	69	38

Fonte: elaborada pela autora.

A Tabela 2 apresenta os resultados obtidos na plataforma da CAPES, reforçando a tendência observada na BDTD: o descritor “IDEB e Ensino Fundamental” resultou em maior número de trabalhos efetivamente relevantes para os objetivos da pesquisa, mesmo com volume inicial inferior ao do primeiro descritor. A aplicação dos critérios de seleção permitiu a filtragem de 38 estudos após a leitura dos resumos. Este resultado reafirma a importância do IDEB como tema recorrente na produção acadêmica brasileira voltada à análise da educação básica, ao mesmo tempo que evidencia a dispersão temática dos estudos sobre avaliação externa no geral.

A comparação com os dados da Tabela 1 reforça a necessidade de leituras qualificadas para filtrar estudos pertinentes e evitar a inclusão de trabalhos com escopo apenas tangencial ao objeto central desta pesquisa.

3.1 Resultados e discussão

Com o objetivo de compreender de que maneira as avaliações externas, em especial o IDEB e o SAEB, vêm influenciando a dinâmica pedagógica nas escolas de Ensino Fundamental da rede pública, esta seção apresenta os principais resultados obtidos a partir da análise dos estudos selecionados. Com o levantamento inicial, chegamos a um total de 125 textos elegíveis, número que foi reduzido para 79 após a exclusão de duplicidades e, posteriormente, para 39 estudos, que constituem o corpus final deste trabalho.

O critério central para a composição do corpus foi a relevância direta das produções para a análise da relação entre os resultados das avaliações em larga escala e as práticas escolares, sobretudo aquelas relacionadas à gestão pedagógica e ao cotidiano docente. Para isso, foram considerados trabalhos que, ao abordarem o IDEB ou o SAEB, também discutissem, de forma explícita, os impactos destes índices na organização da escola, no planejamento das ações pedagógicas, nas práticas avaliativas internas ou no papel desempenhado pela equipe docente e pela coordenação pedagógica. O aprofundamento da análise foi realizado com base na leitura integral dos resumos e, sempre que necessário, da introdução e da metodologia dos textos, garantindo, assim, a consistência do material analisado.

Os 39 estudos selecionados abrangem um período significativo da produção acadêmica nacional sobre o tema, sendo oriundos de diferentes programas de pós-graduação de diversas regiões do Brasil. Isso permite uma leitura crítica e abrangente dos sentidos que vêm sendo atribuídos às políticas de avaliação e às suas implicações nas escolas públicas. O conjunto contempla dissertações e teses que, embora heterogêneas em seus enfoques teóricos e metodológicos, compartilham a preocupação com os efeitos das políticas avaliativas sobre a prática educativa, evidenciam diferentes formas de apropriação dos resultados das avaliações externas pelas escolas e apontam tensões, desafios e contradições enfrentadas por professores e gestores diante das metas impostas pelos indicadores de desempenho.

A diversidade das instituições, a variedade dos recortes temáticos e a multiplicidade dos enfoques investigativos reforçam a importância da análise cuidadosa deste material, a fim de identificar padrões, lacunas e contribuições relevantes para o campo educacional. Nesse sentido, o Quadro 1 a seguir apresenta, de forma sistematizada, os trabalhos que compõem o corpus desta pesquisa, incluindo títulos, autores, anos de defesa e respectivas instituições de ensino, que servirão de base para as análises desenvolvidas nas próximas subseções.

Quadro 1 - Composição do corpus de análise

Título	Autor	Ano	Instituição
1 A avaliação no processo de ensino e aprendizagem e a articulação com os resultados do IDEB: um estudo com professores dos anos iniciais da rede municipal de ensino de Santa Maria/RS	Cláudia Bassoaldo Ramos	2018	Universidade Franciscana de Santa Maria
2 A prova brasil no cotidiano escolar	Luciane Szatkoski	2014	Universidade Católica de São Paulo
3 A relação entre o sistema de avaliação da educação básica e as práticas de avaliação da aprendizagem escolar	Aleide Macedo Da Cruz Santos	2023	Universidade Federal da Bahia
4 A utilização dos resultados da Provinha Brasil na rede municipal de ensino em Laguna - SC	Glauce Da Silva Costa	2014	Universidade do Sul de Santa Catarina
5 Análise de incidências do SAEB sobre a atuação profissional do professor nos anos iniciais do ensino fundamental	Alessandra Moreira Cavalieri	2013	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
6 As influências das avaliações externas e em larga escala sobre as práticas docentes: percepções de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual de Dourados - MS	Jacimara Aparecida Mendes	2021	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
7 Avaliação e cotidiano escolar: usos e desusos da Provinha Brasil na alfabetização	Maria Océlia Mota	2013	Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro
8 Avaliação em larga escala, gestão e qualidade de ensino em duas escolas públicas municipais	Tiago Bittencourt De Souza	2014	Faculdade De Filosofia E Ciências UNESP
9 Avaliação sistêmica da educação básica: a prova brasil no contexto das escolas do município de Juiz de Fora	Ângela Mara De Oliveira Fernandes	2012	Universidade Federal De Juiz De Fora
10 Avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos: estudo em uma rede municipal paulista	Cláudia Oliveira Pimenta	2012	Universidade De São Paulo Faculdade De Educação
11 Boas práticas administrativo-pedagógicas que colaboram para o desempenho dos alunos de escolas municipais do ensino fundamental do estado de São Paulo no IDEB	Jonas Ferreira	2015	Universidade De São Paulo
12 Desempenho escolar: percepções, a partir dos resultados da prova brasil, em uma unidade escolar situada no município de Santo André	Magda Pereira Dos Santos	2019	Universidade Nove De Julho, Uninove

Título	Autor	Ano	Instituição	
13	Desenvolvimento da educação? Narrativas de educadores sobre o IDEB	Fernanda Araujo Coronado	2018	Universidade De Taubaté
14	Gestão da escola pública municipal e utilização do IDEB: as “traduções” no contexto da prática.	Andréia Melanda Chirinéa	2016	Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”
15	Gestão escolar: ações que desencadeiam a melhoria do IDEB no estado do Maranhão	Felix Barbosa Carreiro	2015	Universidade Católica De Campinas
16	Ideb e maquinarias: a produção, a quantificação e a expressão da qualidade da educação brasileira	Delci Heinle Klein	2017	Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul
17	IDEB, quantificação e qualidade: avaliação de desempenho no ensino fundamental e os impactos no trabalho docente em escolas de Araguari-MG	Rúbia Mara Ribeiro Dias	2014	Universidade Federal De Uberlândia (FACED/UFU)
18	Impactos do SAEB no trabalho docente: análise a partir da realidade de uma escola pública de Corumbá - MS	Isadora Rodriguez Sambrana	2024	Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul – UFMS
19	Implicações dos resultados das avaliações em larga escala nos mecanismos de gestão escolar adotados por escolas municipais	Josefa Roberta Roque Dos Santos	2018	Centro Acadêmico Do Agreste Da Universidade Federal De Pernambuco
20	Indicadores de qualidade de ensino: estudo em escola destaque no IDEB	Giseli Aparecida Caparros Klauck	2012	Universidade Federal Da Grande Dourados
21	Interfaces da avaliação externa no currículo escolar: percepções de professores de uma escola da rede municipal	Fabiana Boff Grenzel	2022	Universidade Federal De Santa Maria
22	Monitoramento e gestão do ensino fundamental: práticas escolares em face de políticas indutoras	Márcia Bueno Gomes	2012	Universidade Federal Da Grande Dourados
23	O estilo profissional docente - a interferência do IDEB na atividade de duas professoras em Maceió-AL	Elaine De Holanda Rosário	2019	Universidade Federal De Alagoas
24	O gestor escolar e os desafios dos resultados das avaliações em larga escala: impactos de intervenções pedagógicas em quatro escolas amazonenses	Andréa Sebastiana Do Rosário Cavalcante Machado	2016	Universidade Federal De Juiz De Fora

Título	Autor	Ano	Instituição
25 O IDEB das escolas da rede municipal de dois Vizinhos – PR: fatores condicionantes	Rosângela Maria Boeno	2018	Universidade Católica Do Paraná
26 O IDEB nas escolas da rede municipal de ensino de Jataí-GO: qualidade, avaliação e interferências	Renata Machado De Assis	2014	Universidade Federal De Goiás (UFG)
27 O índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB): um estudo do município de Santa Fé Do Sul/SP	Fábio Mariano Da Paz	2011	Faculdade De Filosofia E Ciências
28 O índice de desenvolvimento da educação básica refletido no trabalho escolar do ensino municipal de Manaus/AM	Maria Rita Santos Da Silva	2018	Faculdade De Educação, Da Universidade Federal Do Amazonas
29 O mito da virtuosidade da avaliação: trabalho docente e avaliações externas na educação básica	Mariza Felipe Assunção	2013	Universidade Federal Do Pará
30 O olhar de professores sobre o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB): possibilidades e limitações	Gisele Alves Da Costa Cordeiro	2014	Universidade Católica De São Paulo
31 O sistema de avaliação da educação básica (saeb) e seus efeitos no trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual de educação de Uberlândia/MG	Graciele Alves Da Silva	2024	Universidade Federal De Uberlândia (PPGED/FACED/UFU)
32 Os reflexos do SAEB/Prova Brasil nas práticas pedagógicas de língua portuguesa nas escolas municipais de Costa Rica/MS	Tânia Regina Dos Santos Godoy Corrêa	2012	Universidade Católica Dom Bosco
33 Política de avaliação externa e em larga escala: o olhar do sujeito professor da rede municipal de presidente prudente	Uillians Eduardo Santos	2017	Faculdade De Ciências E Tecnologia, UNESP/Campus De Presidente Prudente
34 Políticas de avaliação em larga escala e suas implicações para o trabalho docente em escolas públicas de Viçosa-MG	Raquel Arrieiro Vieira	2014	Universidade Federal De Viçosa
35 Políticas públicas de avaliação em larga escala, índice de desenvolvimento da Educação Básica e a organização da escola: limites e possibilidades	Maria Ângela Oliveira De Sá Rubini	2017	Universidade Estadual Paulista “Júlia De Mesquita Filho”

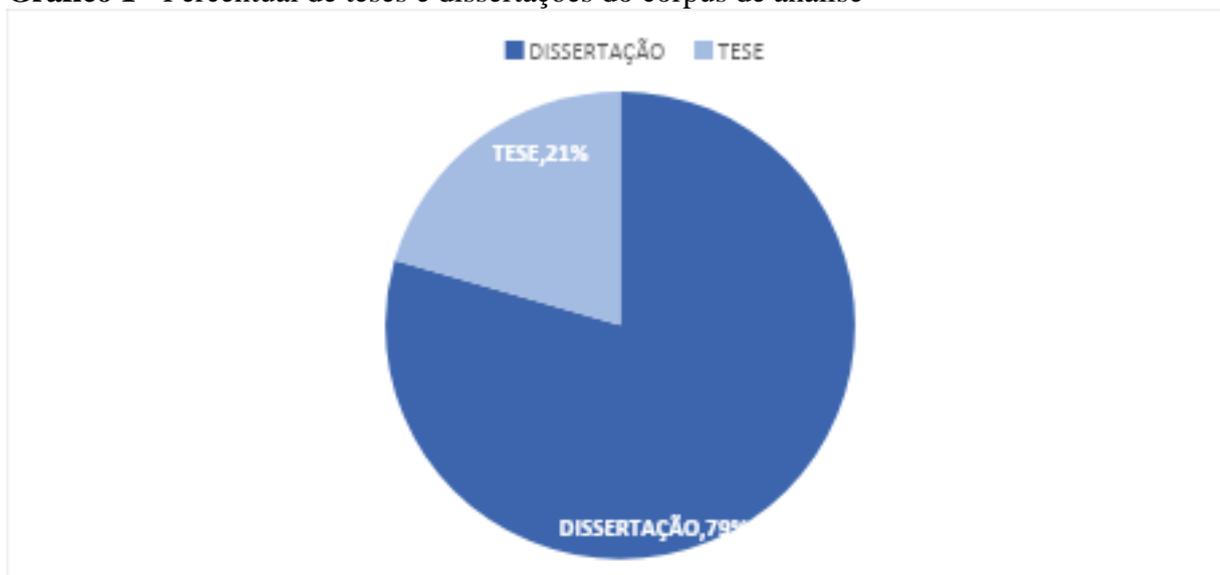
Título	Autor	Ano	Instituição
36 Políticas públicas de avaliação na perspectiva docente: desdobramentos da Provinha Brasil, Prova Brasil e SARESP para o trabalho dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental	Priscila De Paulo Uliam Martins	2015	Universidade De São Carlos
37 Qualidade da educação e IDEB no município de Mossoró/RN: entre o dito e o feito	Ciclene Alves Da Silva	2018	Universidade Federal De Pernambuco
38 Qualidade educacional: apropriação de resultados da avaliação em larga escala na unidade de educação básica Dra. Maria Alice Coutinho	Ana Flávia Frota Ferreira Da Costa Oliveira	2023	Universidade Federal De Juiz De Fora
39 Usos da Prova Brasil: uma análise em escolas municipais de ensino fundamental	Karla Aparecida Dos Reis Mehanna Khamis	2016	Universidade Católica De Santos

Fonte: elaborado pela autora.

3.2 Análise de dados

A partir do exposto, começamos a fazer a análise dos trabalhos encontrados. A primeira análise realizada foi referente à caracterização dos trabalhos quanto ao tipo de produção.

Gráfico 1 - Percentual de teses e dissertações do corpus de análise



Fonte: elaborado pela autora.

Como pode ser observado no Gráfico 1, à primeira vista, a quantidade de dissertações é substancialmente maior do que a quantidade de teses. Em valores absolutos, temos 31 para o primeiro tipo de produção e oito para o segundo. A diferença expressiva pode se relacionar com a diferença do tempo de formação demandado para um mestrado e para um doutorado. A fim de se atentar a esse fato, convém observar que, no período compreendido entre a início do IDEB como indicador de qualidade da Educação Básica e o ano atual, 2007-2024, temos 17 anos e, considerando um período de dois e quatro anos para conclusão de um mestrado e um doutorado, respectivamente, ao olhar os dados por uma lógica matemática, teríamos 8,5 ciclos de mestrado, e 4,25 ciclos de doutorado.

Seguindo esse raciocínio, se as produções em cada nível ocorressem de forma proporcional, resultariam em dois terços de dissertações e um terço de teses. Visto que dois terços do *corpus de análise* equivalem a 26 produções, verificamos que a produção de dissertações está proporcionalmente maior que a produção de teses.

A segunda análise realizada diz respeito aos períodos de publicações dos trabalhos. Para tratar deste ponto, relacionamos as produções anualmente no Gráfico 2. Este inicia pelo ano 2009, pelo fato do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ter sido integrado

como indicador em 2007. Como estão sendo analisados apenas teses e dissertações, são necessários pelo menos dois anos de intervalo, visto que a duração média de um curso de mestrado é de 18 a 24 meses.

Gráfico 2 - Textos organizados por ano de publicação



Fonte: elaborado pela autora.

A primeira publicação que trata do indicador frente ao contexto interno das instituições de ensino dos anos iniciais ocorreu quatro anos após a sua inserção no sistema educativo brasileiro. Os anos que tiveram maior volume de produções no período foram: 2012, 2014 e 2018, sendo que o pico ocorreu em 2014.

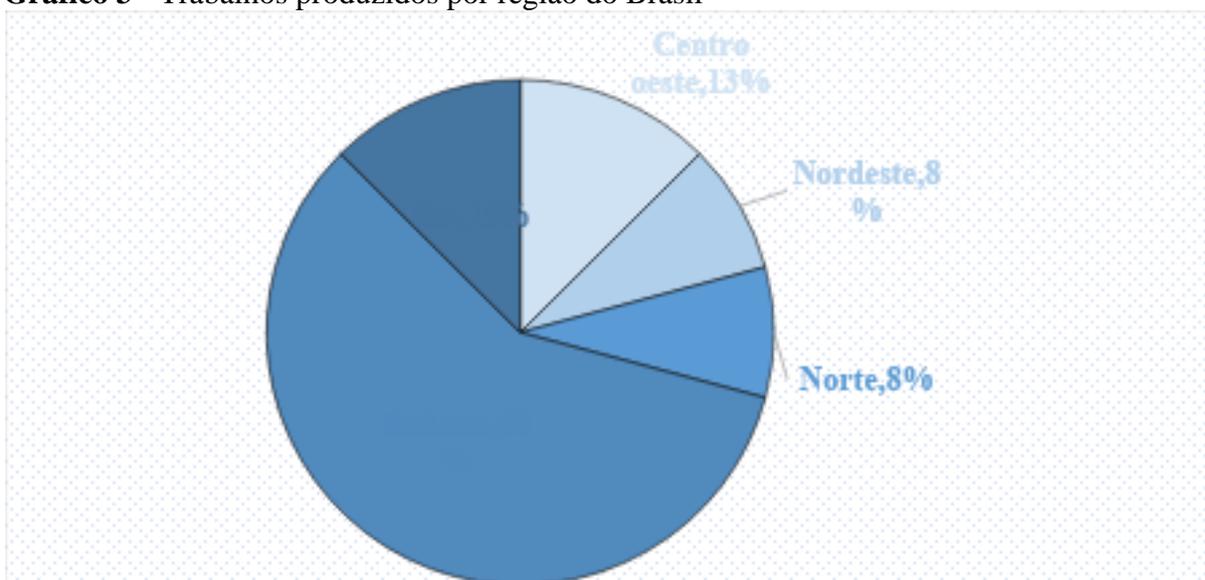
O quantitativo baixo ou nulo entre 2009 e 2011 pode ter se dado devido ao fato de o IDEB ser, no espaço de tempo destacado, ainda muito recente. Dessa forma, as indagações iniciais dos pesquisadores tendem a seguir uma direção mais ampla no intuito de conhecer o objeto. No caso do IDEB, para averiguar os interesses iniciais sobre o indicador, realizamos uma consulta à BDTD utilizando os descritores IDEB e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de forma cruzada, com correspondência a todos os campos (título, autor, assunto, ano da publicação e resumo) e recorte temporal de 2009 a 2011. Obtivemos 24 resultados, todos do tipo dissertação. Estes trabalhos discutiam o índice em relação à qualidade da educação, ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), às políticas públicas municipais, ao financiamento da educação e à formação continuada.

Verificamos ainda que houve uma queda a partir de 2019, chegando a zerar as produções em 2020. Este cenário pode ter ocorrido por interferência da pandemia de covid-19, que, entre dezembro de 2019 e janeiro de 2020, se configurou como uma emergência global. A situação

interrompeu atividades de ensino e trabalho devido à necessidade de distanciamento social para o controle da doença, e a adaptação das instituições de ensino e dos discentes ao ensino remoto pode ter gerado um atraso nas produções científicas em todas as áreas.

Em seguida, realizamos o levantamento dos estudos por região do Brasil para verificar onde há concentração de produções. Como podemos observar a seguir, a quantidade mais expressiva ocorreu na região Sudeste.

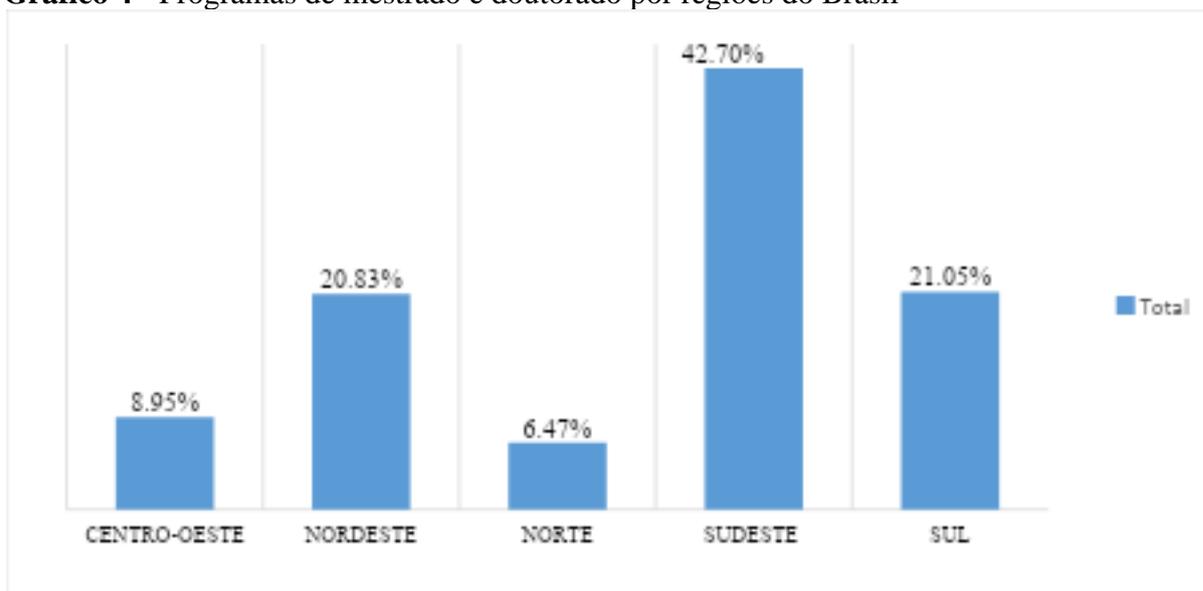
Gráfico 3 - Trabalhos produzidos por região do Brasil



Fonte: elaborado pela autora.

Para justificar a predominância no Sudeste, buscamos dados na Plataforma Sucupira da CAPES sobre os programas de mestrado e doutorado no Brasil. Relacionamos os dados encontrados abaixo, sendo possível perceber uma correspondência entre os Gráficos 3 e 4 em relação à região destacada.

Gráfico 4 - Programas de mestrado e doutorado por regiões do Brasil



Fonte: elaborado pela autora, com base na Plataforma Sucupira CAPES.

Entre todas as regiões, a que apresenta uma discrepância ao comparar os dois últimos gráficos é a região Nordeste. Embora ela possua 20,38% dos programas, que é bem próximo da porcentagem do Sul, no Gráfico 3, ela representa apenas 8% das produções, se igualando à região Norte, que apresenta menor número de pós-graduações *stricto sensu*, o que levou a fazer um comparativo entre o Nordeste e o Norte quanto à área de conhecimento Ciências Humanas.

O Nordeste possui 163 cursos na área de Ciências Humanas, enquanto o Norte possui apenas 46. O exposto leva à conclusão que, na primeira região, os pesquisadores têm menos interesse em discutir o IDEB frente ao contexto escolar do que na segunda, visto que, mesmo com quatro vezes mais cursos em Ciências Humanas, possui a mesma quantidade de pesquisas, 8% do total.

O passo seguinte buscará uma análise qualitativa do corpus de análise, realizada a partir da leitura integral dos resumos, introdução e metodologia de cada trabalho em busca de identificar os objetivos, problemas de pesquisa, procedimentos metodológicos e resultados alcançados.

4 AS CONCEPÇÕES DE QUALIDADE E DE EDUCAÇÃO: A VISÃO DAS PRODUÇÕES NACIONAIS COM O OBJETO DE ESTUDO IDEB

Considerando a justificativa do IDEB, que é quantificar dados educacionais a fim de possibilitar ações para aumentar a qualidade na educação, abordaremos as concepções de educação e de qualidade encontradas nos trabalhos que dão suporte a este estudo. Tais concepções estão presentes em nossas políticas públicas nacionais para a educação e documentos pedagógicos internos de cada instituição de ensino de formas distintas.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a concepção de qualidade pode ser inferida a partir de seus princípios dispostos no Artigo 3º. Nele, podemos constatar tanto preocupações com infraestrutura material e pessoal, quanto com questões sociais, étnicas e de expressão de ideias e pensamentos. Diante disso, é possível afirmar que a qualidade estaria ligada a uma união de fatores advindos tanto do contexto interno escolar, quanto do externo, dentro dos quais se incluem o respeito às características dos alunos como indivíduos. Entre os incisos deste artigo, o nono trata especificamente sobre qualidade e foi inserido pelo Decreto nº 11.713 de 2013.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal; (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023); IX - Garantia de padrão de qualidade (Vide Decreto nº 11.713, de 2023); X - Valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013); XIII Garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018); XIV - Respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdocegas e com deficiência auditiva. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021); XV- Garantia do direito de acesso a informações públicas sobre a gestão da educação (Incluído pela Lei nº 15.001, de 2024) (Brasil, 1996 s.n.).

No referido decreto, são explanadas quais questões de infraestrutura específicas seriam basilares para a qualidade. Por ser ele o instituinte da Estratégia Nacional Escolas Conectadas, aparecem, de forma recorrente, menções à tecnologia, conectividade sem fio, velocidade de acesso e plataformas digitais. Seu Artigo 3º, inciso I e II, traz:

Art. 3º A conectividade de estabelecimentos de ensino da rede pública da educação básica contemplará: I - Conexão em alta velocidade que permita: a) a realização de atividades pedagógicas e administrativas online; b) o uso de recursos educacionais e

de gestão; e c) o acesso a áudios, vídeos, jogos e plataformas de streaming; II - disponibilidade de rede sem fio no ambiente escolar, composto por: a) salas de aula; b) bibliotecas; c) laboratórios; d) salas de professores; e) áreas comuns; e f) áreas administrativas (Brasil, 2023, Art. 3º).

Destacamos que, apesar deste documento já ter mais de um ano de publicação, muitas instituições públicas de ensino não possuem esses recursos físicos ou, se possuem, não os têm de forma adequada para atender seu público-alvo. O artigo mencionado pressupõe a existência de ambientes e plataformas direcionadas para atividades pedagógicas e administrativas, portanto, apenas seria necessário garantir a velocidade de conexão, entretanto, observam-se unidades educacionais que nem mesmo a ferramenta mais usual da parte administrativa da prática pedagógica em sala de aula, o diário de classe, foi atualizada para o modelo digital. Podemos deduzir que a oferta de bibliotecas e laboratórios enfrentam desafios semelhantes, já que demandam maior investimento em equipamentos, manutenção e espaço físico.

Voltando à citação da LDB, o décimo quinto inciso do terceiro artigo traz uma relação direta com as avaliações externas quando fala da divulgação dos resultados. A Lei nº 15001 de 2024 trata dos detalhes do mesmo e justifica, em seu primeiro artigo, que a alteração com a adição do inciso na LDB se deve a “estabelecer requisitos mínimos de transparência pública e controle social”. Seu terceiro artigo, inciso quinto, destaca, entre as adições na LDB:

[...] garantia do direito de acesso a informações públicas sobre a gestão da educação
[...] garantir aos pais, aos responsáveis e aos estudantes acesso aos resultados das avaliações de qualidade e de rendimento escolar nas instituições de ensino, diretamente realizadas por ele ou em parceria com organizações internacionais.”
(Brasil, 2024, Art. 3º).

Este controle é exercido, em grande medida, por meio das avaliações externas de larga escala, entre as quais se destaca o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O IDEB, portanto, além de representar uma ferramenta estatística, se tornou um instrumento de transparência e responsabilização na gestão da educação, sendo utilizado para nortear decisões administrativas e pedagógicas, além de subsidiar políticas públicas e alocação de recursos. Sua metodologia influenciou a criação de sistemas avaliativos semelhantes em âmbito estadual, como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), instituído pela Secretaria de Educação de São Paulo, e o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), desenvolvido pela Secretaria de Educação de Pernambuco em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco (SEDUC-PE, 2022; SEE-SP, 2020).

A integração contribui para o monitoramento de metas e pode promover uma redução curricular, à medida que conteúdos não contemplados pelas provas padronizadas tendem a ser menos valorizados no planejamento docente, em decorrência do frequente desafio de equilibrar as demandas dos indicadores de desempenho com a garantia de uma formação integral e humanizadora dos estudantes (Brasil, 2023).

4.1 O corpus de análise frente às concepções de educação

A análise dos 39 trabalhos acadêmicos que compõem o corpus deste estudo revelou a predominância de duas concepções de educação: a perspectiva crítica¹ e a concepção humanizadora². Dentre esses, observamos que a concepção crítica é amplamente dominante, representando 37 das produções analisadas. Apenas dois trabalhos foram classificados como alinhados à educação humanizadora.

As produções de natureza crítica abordam o IDEB e as avaliações externas com ressalvas, destacando os efeitos que estes instrumentos exercem sobre o trabalho pedagógico, a organização escolar e a subjetividade docente. Trabalhos como: *A Prova Brasil no cotidiano escolar* (Szatkoski, 2014); *A relação entre o Sistema de Avaliação da Educação Básica e as práticas de avaliação da aprendizagem escolar* (Santos, 2023); *A utilização dos resultados da Provinha Brasil na rede municipal de ensino em Laguna - SC* (Costa, 2014), e *Análise de incidências do SAEB sobre a atuação profissional do professor nos anos iniciais do ensino fundamental* (Cavaliere, 2013) exemplificam este grupo ao problematizarem a sobreposição dos resultados numéricos à dimensão qualitativa do processo de ensino-aprendizagem. Estes estudos evidenciam que os professores tendem a experienciar pressões externas para adaptar sua prática pedagógica às exigências das avaliações, sem necessariamente encontrar apoio formativo para compreender criticamente esses dados.

Esta tendência também se verifica em *Avaliação e cotidiano escolar: usos e desusos da Provinha Brasil na alfabetização* (Mota, 2013); *Avaliação em larga escala, gestão e qualidade*

¹ A categoria perspectiva crítica da educação foi definida com base no referencial teórico utilizado, especificamente autores que tecem críticas ao capitalismo, a globalização e influência de políticas e ideias neoliberais na educação. Como representantes da referida concepção encontrados nos trabalhos temos: Gaudêncio Frigotto; Miguel Gonzáles Arroyo; Luiz Carlos de Freitas; Vitor Henrique Paro; Carlos Roberto Jamil Cury e Dermeval Saviani entre outros.

² A categoria educação humanizadora foi definida a partir da análise do referencial teórico presente na produção. Entre os textos incluídos na categoria, foi possível constatar as considerações de Paulo Freire de forma direta, ou o discurso condizente com as premissas defendidas pelo autor em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, de 1974. Ou seja, dentro da mencionada categoria, a discussão, além de demonstrar consciência das fragilidades do sistema de avaliação nacional e seu indicador, também defende uma educação integral, através da qual o sujeito tenha condições de atuar em sociedade de forma crítica.

de ensino em duas escolas públicas municipais (Souza, 2014), e *Avaliação sistêmica da Educação Básica: a Prova Brasil no contexto das escolas do município de Juiz de Fora* (Fernandes, 2012), nos quais os autores questionam o lugar de centralidade ocupado pelas avaliações externas na definição das estratégias escolares, apontando os riscos de um currículo reduzido aos conteúdos cobrados nos exames. A crítica recai também sobre a falta de diálogo entre as políticas avaliativas e a realidade vivida pelos profissionais da educação.

Outros exemplos desta perspectiva incluem *Avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos* (Pimenta, 2012); *Boas práticas administrativo-pedagógicas que colaboram para o desempenho dos alunos de escolas municipais do ensino fundamental no IDEB* (Ferreira, 2015); *Desempenho escolar: percepções a partir dos resultados da Prova Brasil* (Santos, 2019), e *Desenvolvimento da educação? Narrativas de educadores sobre o IDEB* (Coronado, 2018). Nesses estudos, observamos que os indicadores de desempenho, em vez de apenas orientarem o planejamento educacional, acabam influenciando decisões administrativas e pedagógicas com base em metas numéricas, muitas vezes descoladas das necessidades reais dos estudantes.

A crítica também está presente em: *Gestão da escola pública municipal e utilização do IDEB* (Chirinéa, 2016); *Gestão escolar: ações que desencadeiam a melhoria do IDEB no estado do Maranhão* (Carreiro, 2015); *Ideb e maquinarias: a produção, a quantificação e a expressão da qualidade da educação brasileira* (Klein, 2017), e *IDEB, quantificação e qualidade: impactos no trabalho docente em escolas de Araguari-MG* (Dias, 2014), que reforçam o argumento de que o uso do IDEB como ferramenta de gestão alimenta uma lógica tecnicista de responsabilização dos sujeitos escolares pelos resultados, o que aprofunda desigualdades estruturais e corrobora mecanismos de competição entre escolas.

Os mesmos apontamentos críticos são identificáveis em *Impactos do SAEB no trabalho docente: análise a partir da realidade de uma escola pública de Corumbá-MS* (Sambrana, 2024); *Implicações dos resultados das avaliações em larga escala nos mecanismos de gestão escolar* (Santos, 2018); *Indicadores de qualidade de ensino: estudo em escola destaque no IDEB* (Klauck, 2012); *Interfaces da avaliação externa no currículo escolar* (Grenzel, 2022), e *Monitoramento e gestão do ensino fundamental: práticas escolares em face de políticas indutoras* (Gomes, 2012), nos quais as avaliações são descritas como mecanismos de controle que limitam a autonomia pedagógica e geram tensões nas rotinas escolares.

A crítica se aprofunda em estudos como *O estilo profissional docente – a interferência do IDEB na atividade de duas professoras em Maceió-AL* (Rosário, 2019); *O IDEB nas escolas da rede municipal de ensino de Jataí-GO* (Assis, 2014); *O Índice de Desenvolvimento da*

Educação Básica refletido no trabalho escolar do ensino municipal de Manaus/AM (Silva, 2018); *O mito da virtuosidade da avaliação: trabalho docente e avaliações externas* (Assunção, 2013), e *O olhar de professores sobre o IDEB: possibilidades e limitações* (Cordeiro, 2014). Em todos, os autores sustentam a ideia de que os dados quantitativos do IDEB não capturam as reais condições de aprendizagem, nem consideram as especificidades culturais, sociais e econômicas das comunidades escolares.

Esta tendência se repete nos trabalhos: *O sistema de avaliação da educação básica (SAEB) e seus efeitos no trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual de Uberlândia/MG* (Silva, 2024); *Os reflexos do SAEB/Prova Brasil nas práticas pedagógicas de língua portuguesa* (Corrêa, 2012); *Política de avaliação externa e em larga escala: o olhar do sujeito professor da rede municipal de Presidente Prudente* (Santos, 2017); *Políticas de avaliação em larga escala e suas implicações para o trabalho docente em escolas públicas de Viçosa - MG* (Vieira, 2014); *Políticas públicas de avaliação em larga escala, IDEB e a organização da escola: limites e possibilidades* (Rubini, 2017); *Políticas públicas de avaliação: desdobramentos da Provinha Brasil, Prova Brasil e SARESP* (Martins, 2015); *Qualidade da educação e IDEB no município de Mossoró/RN* (Silva, 2018); *Qualidade educacional: apropriação de resultados da avaliação em larga escala* (Oliveira, 2023), e *Usos da Prova Brasil: uma análise em escolas municipais de ensino fundamental* (Khamis, 2016), nos quais o discurso da qualidade educacional é constantemente confrontado com a precarização das condições escolares e com a indução de práticas pedagógicas que respondem mais aos testes do que à formação crítica dos estudantes.

Em contraste com esse amplo conjunto de estudos críticos, apenas dois trabalhos demonstram uma concepção de educação humanizadora. O primeiro é *A avaliação no processo de ensino e aprendizagem e a articulação com os resultados do IDEB: um estudo com professores dos anos iniciais da rede municipal de ensino de Santa Maria/RS* (Ramos, 2018), e o segundo é *O gestor escolar e os desafios dos resultados das avaliações em larga escala: impactos de intervenções pedagógicas em quatro escolas amazonenses* (Machado, 2016). Ambos os estudos adotam metodologias com coleta de dados em campo e se debruçam sobre como os profissionais da escola interpretam os resultados das avaliações externas. Seus achados indicam que, quando os dados do IDEB são compreendidos criticamente e utilizados como ferramentas de reflexão sobre os processos de ensino, é possível construir práticas pedagógicas mais conscientes e direcionadas ao desenvolvimento integral dos estudantes. Os autores demonstram uma sensibilidade às realidades escolares, defendendo que a mediação humanizada e dialógica dos resultados pode fortalecer a ação pedagógica, em vez de restringi-la.

O corpus de análise evidencia uma predominância significativa da perspectiva crítica, sinalizando que a maior parte das pesquisas acadêmicas nacionais que aborda o IDEB o faz com olhar atento às limitações, contradições e impactos das avaliações externas sobre a educação pública. Ainda que em menor número, as abordagens humanizadoras demonstram caminhos possíveis para uma ressignificação desses instrumentos avaliativos.

4.2 O corpus de análise frente à concepção de qualidade

A concepção de qualidade da educação é um elemento central nos debates sobre Políticas Públicas Educacionais, especialmente quando se considera o papel desempenhado pelas avaliações externas, como o IDEB. Entre os trabalhos que compõem o corpus desta pesquisa, foi possível observar distintas abordagens sobre o que se entende por qualidade da educação, que foram agrupadas em cinco categorias consideradas condição para o alcance desta: fatores externos e internos, desenvolvimento integral do estudante, gestão escolar, ação docente e avaliação formativa. As categorias ficaram dispostas da seguinte maneira, dentro do conjunto de textos analisados:

Quadro 2- Concepções de qualidade em educação

Categorias	Quantidade
Fatores externos e internos	17
Desenvolvimento integral do estudante	8
Gestão escolar	7
Ação docente	6
Avaliação formativa	1
Total	39

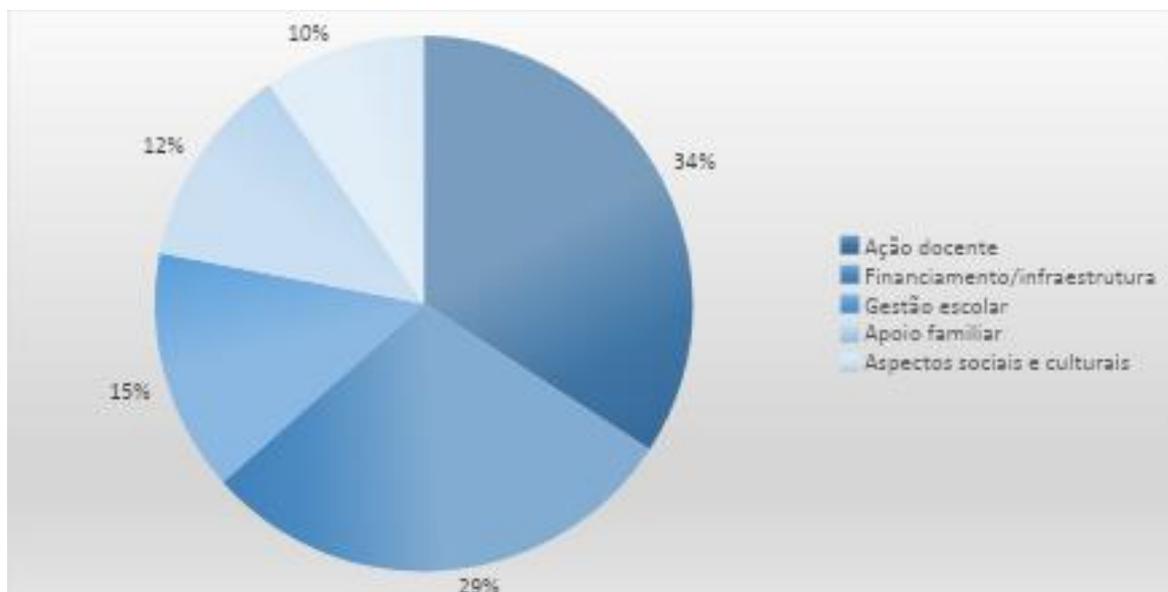
Fonte: elaborado pela autora.

A concepção de qualidade mais recorrente no corpus de análise a traduz com uma definição ampla, ou seja, não pode ser alcançada atrelada a um aspecto isolado. Entretanto, a definição de quais seriam esses fatores internos e externos se alteram de estudo para estudo.

Segundo as produções analisadas, poderiam resultar na qualidade: participação e apoio familiar, a ação docente, progressão da carreira, boas condições de trabalho, formação inicial e continuada e acompanhamento da aprendizagem dos estudantes com vistas a apoio pedagógico individual, financiamento e infraestrutura adequada, gestão escolar — democrática

ou participativa —, aspectos sociais e culturais e formação integral do estudante. O gráfico abaixo apresenta a distribuição e a identificação desses fatores dentro da categoria.

Gráfico 4- Principais fatores internos e externos



Fonte: elaborado pela autora.

Dentro de fatores internos e externos, é possível afirmar a importância dada a determinado fator, identificando a sua recorrência dentro dos 17 trabalhos. Nesse sentido, a ação docente possui 14 menções, e o financiamento ou infraestrutura, 12 menções, tendo uma representação significativa. As duas subcategorias foram encontradas concomitantemente em Ramos (2018), Costa (2014), Fernandes (2012), Pimenta (2012), Klein (2017), Boeno (2018), Paz (2011), Martins (2015) e Silva (2018). A partir do exposto, podemos concluir que uma boa infraestrutura que se relaciona com um financiamento adequado da educação e uma ação docente adequada estão ligadas a uma educação de qualidade.

É importante destacar que a ação docente não segue no sentido de culpabilizar o professor pela baixa qualidade do ensino, mas, sim, refletir sobre a importância de que a classe tenha um bom plano de carreira, uma boa estrutura de trabalho e uma boa formação inicial e continuada para exercer a docência de forma digna, crítica e reflexiva. Aliados a isso, está a infraestrutura e o financiamento da educação, tendo grande importância no caminho pela qualidade no ensino. Corroborando essa afirmação, Costa traz que:

Não se pode deixar de mencionar que a melhoria da qualidade da educação não precede uma boa qualidade de recursos humanos, tecnológicos, estruturais e financeiros. É preciso refletir coletivamente e revisar as práticas pedagógicas, fator imprescindível para a melhoria da qualidade da educação. Também é preciso,

concomitantemente, que as políticas públicas façam uso dos resultados da Provinha Brasil para a implementação de novos projetos, caso contrário servem apenas para fazer comparações e nada constroem (Costa, 2014, p. 124).

No que diz respeito às demais subcategorias, é importante se atentar a duas que não aparecem como categoria principal, mas são consideradas como pertinentes para a qualidade em educação quando atreladas a outras condições: o apoio familiar, cinco menções, ou aspectos sociais e culturais, quatro menções, sendo identificadas em Ramos (2016), Klein (2017), Klauck (2012), Boeno (2018) e Silva (2018), conforme detalhado no quadro abaixo:

Quadro 3- Concepção de qualidade em educação: relacionando subcategorias

Autor (Ano)	Subcategorias de qualidade defendidas
Ramos (2016)	família, ação docente, infraestrutura
Klein (2017)	ação docente, infraestrutura
Klauck (2012)	infraestrutura, família, ação docente
Boeno (2018)	ação docente, social, infraestrutura, família
Silva (2018)	ação docente, infraestrutura

Fonte: elaborado pela autora.

A partir do exposto, é possível afirmar que a autora que atribui mais elementos como necessários para atingir a qualidade em educação é Boeno (2018), pois, além da infraestrutura e da ação docente, também incluiu a participação da família na vida escolar de seus filhos e o contexto social como relevantes nessa questão.

Passando para a segunda categoria do Quadro 2, a qualidade como o desenvolvimento integral do estudante, encontram-se argumentos que criticam a vinculação da qualidade apenas ao rendimento, sendo a favor de uma formação em dimensão histórica, social e cultural capaz de promover cidadãos críticos e participantes na sociedade em que se inserem. Esta afirmação pode ser retomada por Vieira (2014, p. 107), quando menciona que " a qualidade não pode estar vinculada apenas ao rendimento escolar, nem ao ranqueamento das instituições de ensino, e sim ao desenvolvimento processual e integral do aluno".

Adiante, na terceira categoria, encontra-se a gestão escolar. A principal característica trazida nessa categoria é a qualidade negociada. Mota (2013) afirma que este tipo de qualidade é conquistado a partir de decisões dialogadas e pensadas em conjunto por agentes internos e

externos do processo educativo. A ideia difere da gestão democrática, visto que, na gestão negociada, todos têm voz e peso nas decisões, a fim de se chegar a um ponto que atenda à demanda de todos da melhor maneira possível.

O formato democrático escuta todas as demandas, mas não necessariamente atende a elas. Na qualidade negociada, as problemáticas são debatidas e decididas em conjunto de modo que cada integrante possa ser atendido.

Coronado (2018) traz que a qualidade está na gestão democrática, justificando que a partir dela seria possível um diálogo integrado entre a comunidade interna e externa escolar, promovendo articulação entre os atores da educação e uma intermediação entre aspectos administrativos e pedagógicos. Quem ficaria a cargo de promover essa articulação seria o gestor escolar, que motivaria e convidaria a equipe pedagógica e a comunidade escolar ao diálogo e ao trabalho coletivo.

As duas proposições buscam uma gestão dialogada, entretanto, a gestão por uma qualidade negociada se preocupa ainda com o quanto desse diálogo será efetivamente considerado. Se essa gestão democrática estiver muito centralizada no gestor, na peneira de quem toma as decisões, pode não passar uma quantidade relevante de contribuições.

A categoria seguinte encontrada no corpus de análise foi a ação docente. Por exemplo, Cavalieri (2013) traz que, para que o trabalho docente possa ser realizado com bons resultados promovendo a qualidade, é necessário garantir-lhes boa condição de trabalho e uma boa formação inicial e continuada. Khamis (2016) e Machado (2016) também põem a formação como relevante para a qualidade do processo educativo. Santos (2017) também atribui a formação docente como provedora de qualidade, entretanto, destaca que, em relação às avaliações externas, seriam necessárias também formações que permeiam as avaliações externas para promover a habilidade de análise dos resultados focado no aprendizado dos alunos.

Já Dias (2014), de forma crítica, cita que, para que o trabalho docente seja realizado, é premente ter condições físicas e materiais para isso e que as pressões geradas pela cobrança de resultados em avaliações externas e aumento do indicador de qualidade trazem um grande desgaste físico e mental para a categoria. Por último, Sambrana (2024) defende a valorização do trabalho docente e a escuta das ponderações dos docentes para a formulação de políticas públicas.

A última categoria identificada nos trabalhos analisados é a dimensão formativa das avaliações. Silva (2024), por exemplo, considera que as avaliações, tanto internas, quanto

externas precisam ser complementares, cada qual em sua função a fim de culminar em uma ação avaliativa formativa:

as avaliações são fundamentais em todo o processo pedagógico, o que também ocorre por meio das avaliações em larga escala, para orientar a elaboração de políticas educacionais. Aqui, torna-se essencial diagnosticar o desempenho escolar, a qualidade do ensino e da aprendizagem, a realidade educacional do país e, igualmente, a qualidade das políticas educacionais em curso. Contudo, em todas as dimensões, a avaliação precisa assumir uma perspectiva formativa ou nas avaliações de aprendizagem, institucionais ou externas; logo, é fundamental garantir bons diagnósticos e promover intervenções para resolver os limites identificados (Silva, 2024, p. 19).

A partir da análise das concepções de qualidade, concluímos que, de acordo com o acervo acadêmico que trata do IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os pontos principais que colaboram para a promoção da qualidade são: a boa estrutura e o financiamento da educação a fim de que as instituições possam contar com espaço físico e material didático adequado para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem; a ação docente, por meio de um plano de carreira e formação tanto inicial, quanto continuada adequada; a gestão dialogada entre os atores internos e externos às instituições; a consideração dos aspectos sociais e culturais, e a condução de avaliações de forma reflexiva e formativa.

Conforme Saviani (2008), a qualidade da educação deve ser entendida em sua perspectiva política e cultural, sendo comprometida com a emancipação humana, e não apenas com a produtividade escolar. Ainda que o índice cumpra um papel no monitoramento de metas, sua utilização isolada e descontextualizada limita a ação pedagógica e subverte o projeto formativo das escolas. É necessário retomar, como defende Libâneo (2013), uma concepção de qualidade que articule conteúdo, método, finalidade e contexto, promovendo, dessa forma, o desenvolvimento integral dos sujeitos, e não apenas o cumprimento de metas estatísticas.

Mediante a leitura dos trabalhos, foi possível perceber que o debate sobre qualidade permanece em aberto e que sua definição está intimamente ligada ao projeto de educação que se deseja construir: se voltado à competitividade e ao controle, ou se orientado pela emancipação e pela justiça social. As avaliações externas, embora possam oferecer subsídios relevantes, devem ser permanentemente ressignificadas pelas comunidades escolares, para que não se tornem instrumentos de opressão, mas, sim, de transformação.

4.2.1 Qualidade como processo formativo integral e a crítica à padronização da qualidade

Em contraposição à ênfase nos resultados numéricos, alguns trabalhos sustentam uma concepção de qualidade que valoriza o processo formativo integral dos sujeitos escolares. Esta abordagem está presente em pesquisas que discutem os limites das avaliações padronizadas e defendem que a qualidade da educação deve ser compreendida como resultado de um conjunto amplo de fatores – pedagógicos, sociais, afetivos, estruturais e culturais – que ultrapassam os dados numéricos.

Trabalhos como de Ramos (2018) e Machado (2016) se destacam por proporem o uso pedagógico dos resultados das avaliações, desde que contextualizado e analisado criticamente. Em ambos os casos, a qualidade da educação é compreendida como um esforço coletivo da escola, que depende do engajamento dos professores, da valorização da escuta dos alunos, da participação das famílias e da leitura crítica dos indicadores externos. Os autores defendem que os dados quantitativos devem ser tratados como subsídios para a reflexão pedagógica, e não como fins em si mesmos. Assim, a qualidade é relacionada ao desenvolvimento humano e à formação integral do estudante, envolvendo competências cognitivas, emocionais e sociais.

Outro grupo expressivo de trabalhos realiza uma crítica contundente à padronização da noção de qualidade, apontando que os critérios utilizados pelos sistemas de avaliação não refletem a diversidade dos contextos escolares brasileiros. Estes estudos denunciam que o IDEB impõe uma lógica homogênea de avaliação, desconsiderando desigualdades regionais, socioeconômicas e culturais. Isso é evidenciado em produções como de Klein (2017), Assunção (2013) e Rubini (2017).

Estas análises argumentam que o conceito de qualidade construído pelos órgãos avaliadores tende a invisibilizar as condições materiais precárias de muitas escolas públicas, ao mesmo tempo em que pressiona professores e gestores a cumprirem metas descoladas da realidade. Os estudos reforçam que a busca por índices elevados leva à adoção de estratégias pedagógicas reducionistas, como a "preparação para o teste", empobrecendo o currículo e fragilizando o vínculo entre os sujeitos escolares e o conhecimento.

Além disso, autores como Santos (2023) e Cordeiro (2014) relatam que há insegurança por parte dos docentes sobre o real propósito dos dados produzidos pelas avaliações externas. Muitos professores não sabem ao certo se os resultados são utilizados para avaliar seu próprio desempenho, o da gestão escolar ou da rede como um todo, o que compromete a confiança nos instrumentos avaliativos e, por consequência, nas ações pedagógicas que deles derivam.

O corpus também aponta que programas como o Mais Educação, o PDE-Escola e o Novo FUNDEB são pouco articulados ao uso pedagógico dos dados do IDEB, aparecendo mais como iniciativas paralelas do que como estratégias complementares de promoção da qualidade.

Este descompasso entre políticas de avaliação e políticas de apoio pedagógico é abordado por autores como Cury (2010) e Dourado (2007), que alertam para a fragmentação das ações educacionais no país e sua limitada capacidade de produzir transformações estruturais.

Muitos estudos destacam o papel dos coordenadores pedagógicos como mediadores entre a pressão institucional e a realidade das salas de aula. Embora este profissional seja apontado como peça-chave na interpretação crítica dos dados e no planejamento de ações formativas, poucos trabalhos aprofundam a discussão sobre sua formação continuada ou o suporte institucional necessário ao desempenho desta função. Esta lacuna evidencia uma agenda de pesquisa ainda em construção, que deve considerar os desafios enfrentados pelas equipes escolares para transitar entre as exigências quantitativas do sistema avaliativo e os princípios formativos da educação como direito social.

Dessa forma, observamos que os estudos analisados reforçam a necessidade de se pensar para além do IDEB como métrica isolada, pois há um clamor por modelos avaliativos que articulem resultados quantitativos e qualitativos, com foco no desenvolvimento das competências humanas em sua totalidade, como preconizado pelos documentos norteadores da educação nacional e por pensadores clássicos e contemporâneos do campo educacional.

4.3 Considerações críticas sobre a avaliação em larga escala no cotidiano escolar

A análise dos 39 trabalhos que compõem o corpus deste estudo revela uma predominância de perspectivas críticas sobre os impactos do IDEB e das avaliações em larga escala nas escolas públicas brasileiras. Os dados apontam que, embora as avaliações tenham se consolidado como mecanismos oficiais de mensuração da qualidade educacional, seus efeitos no cotidiano escolar nem sempre contribuem, de forma efetiva, para a promoção de uma educação emancipadora, equitativa e integral.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece, em seu Artigo 3º, que o ensino deve basear-se nos princípios da gestão democrática, igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, e valorização da experiência extraescolar. Entretanto, como demonstram estudos de Klauck (2012), Santos (2019), Dias (2014) e Vieira (2014), o foco excessivo nos resultados das avaliações externas frequentemente impõe às escolas práticas avaliativas voltadas mais para o cumprimento de metas do que para a construção coletiva do conhecimento. Esta lógica é incompatível com os princípios formativos da LDB e compromete a concepção de qualidade entendida como desenvolvimento humano integral.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) também reforça a ideia de uma educação voltada para o desenvolvimento de competências amplas, como o pensamento crítico, a empatia e a responsabilidade social. No entanto, os estudos analisados, como os de Fernandes (2012), Oliveira (2012) e Cordeiro (2014), indicam que o uso das avaliações em larga escala tem gerado uma prática pedagógica centrada na preparação para provas, com foco em habilidades específicas, especialmente de Língua Portuguesa e Matemática, marginalizando outras áreas do saber. Esta constatação confirma o que Libâneo (2013) já apontava como um efeito perverso da padronização curricular: a subordinação do planejamento pedagógico aos instrumentos de avaliação externa, o que reduz a autonomia docente e empobrece a diversidade curricular.

Freire (1996), ao defender uma pedagogia humanizadora e libertadora, já alertava para os perigos de uma educação bancária e tecnicista, em que o conteúdo se sobrepõe ao diálogo e à vivência crítica do aluno. Em consonância com essa crítica, o trabalho de Szatkoski (2014) salienta que muitos professores se sentem desconectados dos resultados do IDEB, pois não compreendem sua função, nem seu alcance, o que gera sentimento de frustração e insegurança. Do mesmo modo, Ramos (2018) identificou que, embora haja reconhecimento da importância de indicadores educacionais, falta às escolas formação adequada para interpretar e utilizar tais dados de forma crítica e pedagógica.

No contexto da gestão escolar, estudos como os de Carreiro (2015), Chirinéa (2016) e Santos (2018) evidenciam que os diretores e coordenadores muitas vezes se veem pressionados por secretarias de educação a adotarem estratégias de melhoria de resultados que nem sempre dialogam com as reais necessidades da comunidade escolar. Este tensionamento está em desacordo com o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que prevê como diretriz a articulação entre avaliação, gestão democrática e valorização do magistério. Saviani (2007), ao discutir a relação entre política educacional e trabalho docente, destaca que toda forma de avaliação deve considerar o contexto histórico-social das escolas e das comunidades, o que é frequentemente negligenciado pelos modelos uniformes de avaliação em larga escala.

Outro ponto importante refere-se ao impacto dessas avaliações nas práticas pedagógicas. Estudos como os de Assunção (2013), Rosário (2019) e Grenzel (2022) demonstram que, diante da pressão por bons resultados, muitos docentes sentem-se compelidos a adotarem metodologias mais conteudistas, abandonando propostas interdisciplinares, lúdicas e participativas. A mudança compromete a implementação de práticas inovadoras e dialógicas, como aquelas sugeridas por autores como Arroyo (2011), que defende uma escola conectada à vida, à cultura e à subjetividade dos estudantes.

Cabe retomar a ideia de que o IDEB, como instrumento estatístico, possui sua relevância no planejamento e na formulação de políticas públicas, como afirmam Costa (2014) e Machado (2016). Contudo, sua centralidade nas decisões pedagógicas precisa ser repensada à luz dos limites já identificados nos estudos analisados. É necessário avançar para uma concepção de avaliação que vá além da mensuração e da comparação entre escolas, valorizando os processos de aprendizagem, o contexto sociocultural e o protagonismo da comunidade escolar.

Portanto, a crítica presente no corpus desta pesquisa está em sintonia com os principais documentos normativos e autores da educação brasileira, ao apontar que as avaliações em larga escala, quando utilizadas de forma descontextualizada e prescritiva, podem reforçar desigualdades, limitar o currículo e comprometer a autonomia escolar. A superação desses impasses requer um movimento coletivo de reflexão, formação e reconfiguração das políticas avaliativas, visando consolidar uma avaliação verdadeiramente formativa, democrática e comprometida com a transformação social.

4.3.1 Padronização curricular e reducionismo avaliativo

A institucionalização do IDEB e das avaliações externas associadas ao SAEB promoveu uma lógica de padronização curricular que tem repercutido diretamente na organização do trabalho pedagógico e no modo como os professores planejam suas práticas. A influência é evidenciada em diversos trabalhos analisados, como no estudo de Klauck (2012), que apresenta como os docentes passaram a reestruturar seus planejamentos com foco específico nos conteúdos cobrados pela Prova Brasil, ainda que isso significasse restringir o escopo formativo previsto nas diretrizes curriculares nacionais.

Este fenômeno confirma o alerta feito por Cury (2005) ao afirmar que “a avaliação, quando orientada por critérios externos e desvinculados do processo pedagógico, tende a formatar a escola, criando o que se pode chamar de currículos ocultos das avaliações”. Este processo pode ser observado, por exemplo, nas considerações de Corrêa (2012), que aponta que os professores de Língua Portuguesa passaram a priorizar habilidades de leitura funcional, em detrimento da literatura e da produção textual mais autoral, comprometendo a integralidade da formação linguística.

A orientação do currículo pelas avaliações externas tensiona os fundamentos da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que prevê, em seus Artigos 22º e 26º, o respeito à diversidade regional e cultural e à autonomia pedagógica das instituições. Em contrapartida, o uso intensivo das avaliações em larga escala para ranqueamento das escolas

tem imposto uma lógica homogeneizante, desconsiderando as singularidades locais, como observa Vieira (2014), ao analisar a imposição de metas genéricas em contextos escolares completamente distintos no interior de Minas Gerais.

Além disso, o impacto da padronização sobre os docentes é amplamente discutido por Assunção (2013), que critica a instrumentalização do trabalho docente em função de índices, promovendo um ensino treinado, desprovido de sentido crítico. Esta perspectiva é reiterada por Gadotti (2009), que defende uma educação dialógica e contextualizada, e não uma prática redutora orientada por metas alheias ao cotidiano escolar.

O estudo de Oliveira (2023) também contribui para esta análise ao demonstrar que a apropriação dos dados das avaliações externas ainda é precária nas escolas públicas, o que intensifica o reducionismo avaliativo, uma vez que a avaliação é compreendida apenas como medida, e não como instrumento de reflexão e planejamento pedagógico. A ausência ou insuficiência de formação continuada para análise crítica dos dados compromete a transformação dos resultados em ações pedagógicas qualificadas, o que revela um uso mais político e burocrático do IDEB do que pedagógico.

Logo, observamos que a lógica da padronização curricular, impulsionada pelo IDEB, desafia os princípios da gestão democrática e da formação integral do educando. Como destaca Arroyo (2012), "é na pluralidade dos saberes e na valorização da experiência que reside a riqueza da educação pública", e qualquer tentativa de padronização desconsidera os sujeitos, suas histórias e realidades. O desafio, então, é construir uma política avaliativa que respeite a diversidade, promova a reflexão crítica e seja mediadora da qualidade, e não seu fim em si mesma.

4.3.2 Tensões éticas e profissionais na prática docente frente às avaliações

A análise dos estudos que compõem este estado do conhecimento revela que as avaliações externas, especialmente o IDEB, impõem tensões significativas no cotidiano docente, muitas das quais assumem contornos éticos complexos. As tensões não dizem respeito apenas à pressão por resultados, mas envolvem dilemas sobre o sentido e o propósito da educação, que afetam a liberdade pedagógica, o tempo didático e as concepções de aprendizagem dos professores.

Pesquisas como as de Rosário (2019), Vieira (2014), Santos (2014) e Assunção (2013) demonstram que muitos docentes relatam sentimento de frustração diante da cobrança por elevação de notas, que, por vezes, não condiz com a realidade das turmas, tampouco com os

contextos de vulnerabilidade socioeconômica das escolas. Nessas situações, o resultado numérico do IDEB se impõe como finalidade em si mesmo, esvaziando o sentido formativo da avaliação.

Este fenômeno é discutido por Freitas (2012), que denuncia o uso das avaliações externas como instrumento de responsabilização individualizada dos professores, o que contraria os princípios de justiça social e igualdade de condições de aprendizagem para todos os alunos. Na mesma direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), em seu Artigo 3º, preconiza que o ensino deve se basear na valorização do profissional da educação, na gestão democrática e na consideração da diversidade, elementos que são colocados em risco quando o foco exclusivo recai sobre a performance quantificável.

Diversos trabalhos, como os de Oliveira (2023), Rubini (2017) e Cordeiro (2014), indicam que, para garantir bons índices, professores acabam alterando suas práticas, priorizando conteúdos cobrados nas avaliações externas e organizando atividades específicas de “treinamento” para os testes, em detrimento de um ensino mais dialógico, reflexivo e voltado à formação integral do aluno. Esta lógica é também denunciada por Sacristán (2000), que afirma que, ao se concentrar exclusivamente na avaliação externa, a escola compromete sua função de formação cidadã e crítica, transformando-se em mera preparadora de exames.

Os impasses revelam um descompasso entre a função normativa das políticas de avaliação e a realidade vivida nas escolas. A Diretriz Curricular Nacional para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2/2015) destaca que os profissionais da educação devem ser preparados para refletir criticamente sobre os sistemas avaliativos e agir com base em princípios éticos e de justiça social. Entretanto, as evidências do corpus indicam que essa preparação ainda é frágil e que os docentes, muitas vezes, enfrentam as tensões de maneira solitária, sem apoio institucional efetivo.

Portanto, as considerações dispostas nas produções tornam evidente a importância de repensar o lugar da avaliação externa no cotidiano escolar, promovendo políticas que respeitem a autonomia docente e considerem os múltiplos fatores que interferem no processo educativo. A valorização ética da profissão docente passa, necessariamente, por reconhecer que a qualidade da educação não se reduz a índices numéricos, e que os professores devem ser protagonistas, e não meros executores de políticas avaliativas.

4.3.3 Reflexões sobre qualidade educacional: entre números e sujeitos

A discussão sobre qualidade educacional, quando mediada por instrumentos como o IDEB, revela uma disputa conceitual entre uma perspectiva tecnocrática da educação e uma abordagem humanista e emancipadora. Os estudos analisados, como os de Klein (2017), Silva (2018) e Oliveira (2023), reforçam que, nas últimas décadas, a ideia de qualidade passou a ser associada quase exclusivamente ao desempenho dos estudantes em avaliações padronizadas, desconsiderando aspectos fundamentais como inclusão, equidade, formação cidadã e bem-estar na escola.

Como aponta a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 206º, inciso I, a educação deve se pautar pela igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Entretanto, quando o indicador de qualidade se restringe a notas obtidas em avaliações externas, ignora-se o contexto real de cada unidade escolar, acirrando as desigualdades ao promover ranqueamentos e políticas de premiação baseadas em meritocracia.

Autores como Sordi (2012) e Veiga (2003) defendem que a qualidade deve ser entendida em sua complexidade, levando em conta a formação ética e política dos sujeitos, o compromisso com a aprendizagem significativa e a construção de um projeto coletivo de escola. Nessa linha, os dados do corpus indicam que professores e gestores possuem preocupações com os limites dos indicadores, reconhecendo que estes não capturam a totalidade da prática pedagógica e tampouco refletem as particularidades de cada território.

O estudo de Ramos (2018), por exemplo, salienta que professores se questionam sobre o real significado dos resultados do IDEB e para quem servem essas informações. Muitos relatam que os índices geram mais confusão do que apoio, pois não são devolvidos de forma clara e dialogada, dificultando sua apropriação pedagógica. Este cenário vai de encontro ao que propõe o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que estabelece, em sua Meta 7, a necessidade de melhorar a qualidade da Educação Básica com foco na aprendizagem, mas sempre considerando os fatores socioeducacionais envolvidos.

Além disso, os estudos de Santos (2019), Chirinéa (2016) e Carreiro (2015) revelam que as escolas, muitas vezes, se veem pressionadas a adotar estratégias pontuais e superficiais para melhorar o desempenho nas provas, como aulas extras para treinamento, simulados exaustivos e até redução de conteúdos não cobrados nos testes. Isso compromete a função formativa do currículo e desvia a atenção de dimensões essenciais da educação, como o desenvolvimento integral do estudante, a criatividade, a autonomia e a criticidade – elementos centrais nas diretrizes das DCNs da Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

Por outro lado, estudos como os de Ramos (2018) e Machado (2016) apontam que, quando há uma interpretação crítica e coletiva dos dados das avaliações externas, estas podem

contribuir para o fortalecimento do trabalho pedagógico. Nesses casos, a qualidade passa a ser pensada de forma dialógica, vinculada ao projeto político-pedagógico da escola e orientada por valores como equidade, ética e compromisso com a aprendizagem de todos.

A reflexão reforça o que Saviani (2008) defende ao afirmar que a educação de qualidade é aquela comprometida com a transformação social e com a formação de sujeitos históricos. A simples quantificação de resultados não é capaz de dar conta dessa complexidade, sendo necessário investir em processos avaliativos que articulem dados quantitativos com análises qualitativas e que envolvam os sujeitos escolares em sua elaboração, aplicação e interpretação.

Dessa forma, o desafio que emerge é o de construir uma concepção de qualidade educacional que vá além dos números, que respeite os sujeitos e seus contextos e que valorize a escola como espaço de diálogo, criação e cidadania. A valorização de indicadores deve vir acompanhada de atendimento às questões sociais e econômicas da comunidade escolar, investimentos estruturais, formação docente contínua e participação democrática nos processos de decisão – condições imprescindíveis para garantir o direito à educação de todos e todas com qualidade socialmente referenciada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Reduzir a educação a números é esquecer que por trás deles há histórias, sonhos e direitos" Magda Soares (2017, p. 12).

Este estudo teve como objetivo analisar as concepções de qualidade e de educação presentes em teses e dissertações que abordam o IDEB no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando compreender como este indicador tem sido tratado nos espaços escolares a partir da produção acadêmica nacional. Para isso, adotou-se o método de revisão do tipo estado do conhecimento, com análise de 39 trabalhos selecionados nos bancos digitais da BDTD e CAPES.

Ao longo da pesquisa, foi possível constatar que o IDEB se consolidou como um dos principais instrumentos de avaliação externa no Brasil, estando amplamente presente nos estudos analisados. Contudo, os dados também evidenciam que a compreensão da qualidade educacional ainda está fortemente associada ao desempenho dos alunos nas provas padronizadas, o que reforça uma lógica avaliativa centrada em resultados mensuráveis e numéricos. Esta perspectiva, embora permita o monitoramento de indicadores objetivos, também impõe limites à complexidade do processo educativo, especialmente quando influencia diretamente o currículo, as práticas pedagógicas e as ações de gestão escolar.

Os estudos analisados indicam que, na maioria das vezes, o IDEB é utilizado como ferramenta de cobrança e responsabilização das escolas e dos profissionais da educação, gerando pressões que nem sempre se convertem em melhorias estruturais ou pedagógicas. Em muitos casos, foram observadas adaptações curriculares voltadas especificamente para atender às exigências das avaliações, o que acaba por comprometer o desenvolvimento integral dos estudantes.

Por outro lado, também foi possível identificar produções que propõem uma ressignificação do uso do IDEB, a partir de uma apropriação crítica e pedagógica dos dados, promovendo reflexões coletivas nas escolas e subsidiando processos formativos. Os trabalhos evidenciam que, ainda que o indicador tenha limitações, pode ser incorporado de maneira construtiva, desde que inserido em um projeto educativo mais amplo, que valorize a diversidade dos sujeitos e dos contextos escolares.

Com base no percurso realizado, concluímos que as concepções de qualidade educacional presentes nas produções analisadas, em sua maioria, tratam, de forma crítica, a visão tecnicista, voltada para resultados, ou baseada em uma perspectiva neoliberal envolvida em competitividade, e são favoráveis a considerar os processos formativos em sua

integralidade. Ademais, as visões plurais de qualidade em educação reveladas nas produções reafirmam o quanto o tema é complexo e diverso. Logo, para ampliar a qualidade educacional, não se mostra suficiente a realização de diagnósticos por meio de avaliações externas. Além da questão levantada pelos autores analisados que envolve de melhorar as ferramentas de análise pedagógica dos resultados obtidos em avaliações, é pertinente observar as ponderações acerca da qualidade se construir a partir de contextos infraestruturais de manutenção pessoal, didática e física, envolvendo também características econômicas e locais, apoio familiar e sociais de onde a instituição de ensino está inserida. A escola, pois, é uma instituição social e, se as questões em torno dela não são resolvidas, mesmo que as demandas que dizem respeito à equipe pedagógica estejam alinhadas, as dificuldades quanto à qualidade encontrarão um desafio a se sobrepor a elas.

Assim, este trabalho oferece um panorama das discussões acadêmicas sobre o IDEB e sua influência na concepção de qualidade educacional, apontando caminhos possíveis para o uso consciente das avaliações externas e destacando a importância de se ampliar o debate sobre os sentidos da qualidade na educação pública brasileira.

Como desdobramento deste trabalho, sugerem-se estudos futuros que aprofundem a análise da apropriação dos resultados do IDEB pelos diferentes segmentos da comunidade escolar, com ênfase em como os dados são compreendidos, utilizados e ressignificados por professores, gestores, estudantes e famílias. Também se recomenda a ampliação da investigação nas avaliações nacionais por meio do estudo do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), instituído em 2023, pois este possui uma plataforma de devolutiva que dispõe os dados individuais de cada aluno ao docente. A nova avaliação supre a necessidade de reflexão e acompanhamento pedagógico nos anos iniciais, mencionada nos textos presentes neste estudo? As grades e modelos dessas avaliações coincidem? Há necessidade de as turmas serem submetidas às avaliações que compõem o IDEB e as avaliações do CNCA, se ambas são nacionais? Qual o efeito do CNCA sobre as práticas pedagógicas? Esta sequência no estudo seguiria refletindo criticamente sobre as políticas avaliativas, questionando seus propósitos e efeitos sobre a qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

- AMESTOY, Micheli Bordoli; TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de. Políticas públicas e a influência dos organismos internacionais: a educação básica no foco do debate. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 2, e152922189, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i2.2189>. Acesso em: 19 maio 2025.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARROYO, Miguel. Reinventar a política, reinventar o sistema de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 653–665, set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/kZMtryBVHgWZJV5zDjBhXVw/>. Acesso em: 5 mai. 2025.
- ASSIS, Renata Machado de. **O IDEB nas escolas da rede municipal de ensino de Jataí-GO: qualidade, avaliação e interferências**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás (UFG), 2014.
- ASSUNÇÃO, Mariza Felipe. **O mito da virtuosidade da avaliação: trabalho docente e avaliações externas na educação básica**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, 2013.
- BARBOSA, José; MELLO, Rita. O IDEB como instrumento de avaliação da aprendizagem escolar: uma visão crítica. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 07, n. 13, p.106-123, jan.-jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/344>. Acesso em: 30 set. 2024.
- BOENO, Rosângela Maria. **O IDEB das escolas da rede municipal de Dois Vizinhos – PR: fatores condicionantes**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica do Paraná, 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 jul. 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jul. 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 dez. 2006**. Define diretrizes para o curso de Pedagogia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 dez. 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 1.º jul. 2015**. Define Diretrizes Curriculares para a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Decreto n.º 6.094, de 24 abr. 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007.
- BRASIL. **Decreto n.º 11.713, de 26 de setembro de 2023**. Institui a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas – Enec. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 27 set. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11713.htm. Acesso em: 16 jun. 2025.
- BRASIL. **Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 11 out. 2024.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Histórico – Fundeb**. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/historico>. Acesso em: 5 jul. 2024.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores educacionais**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 21 out. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 5 jul. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 jun. 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Manuais e cartilhas – Fundeb**. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/manuais-e-cartilhas>. Acesso em: 7 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Financiamento da Educação Básica**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/financiamento-da-educacao-basica>. Acesso em: 18 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **ICMS Educacional: condicionalidades e indicadores**. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/financiamento-da-educacao-basica/fundeb/condicionalidades-e-indicadores/condicionalidades/CMSEDUCACIONALv7.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **O que é o IDEB**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/ideb>. Acesso em: 12 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 15.001, de 1º de abril de 2024**. Acrescenta dispositivo à Lei nº 9.394, de 1996, para estabelecer o direito de acesso às informações públicas sobre a gestão da educação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ministro da Educação anuncia mudanças no sistema de avaliação a partir de 2019**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/211-noticias/218175739/65791-ministro-da-educacao-anuncia-mudancas-no-sistema-de-avaliacao-a-partir-de-2019>. Acesso em: 8 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de Avaliação da Educação Básica: Documento Base**. Brasília: MEC, 1990. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/saeb_documentos_referencia_versao_preliminar.pdf. Acesso em: 9 out. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 267, de 21 de junho de 2023**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-267-de-21-de-junho-de-2023-491971666>. Acesso em: 8 out. 2024.

BRASIL. **SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/saeb>. Acesso em: 20 jun. 2024.

CARREIRO, Felix Barbosa. **Gestão escolar: ações que desencadeiam a melhoria do IDEB no estado do Maranhão**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Campinas, 2015.

CASTRO, Maria. O Saeb e a agenda de reformas educacionais: 1995 a 2002. **Em Aberto**, v. 29, n. 96, 16 set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/emaberto/a/S9wjxZhnxnPbJQxnRk9SpSp>. Acesso em: 11 out. 2024.

CAVALIERI, Alessandra Moreira. **Análise de incidências do SAEB sobre a atuação profissional do professor nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2013.

CHIRINÉA, Andréia Melanda. **Gestão da escola pública municipal e utilização do IDEB: as “traduções” no contexto da prática**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2016.

CORDEIRO, Gisele Alves da Costa. **O olhar de professores sobre o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB): possibilidades e limitações**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo, 2014.

CORONADO, Fernanda Araujo. **Desenvolvimento da educação? Narrativas de educadores sobre o IDEB**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, 2018.

CORRÊA, Tânia Regina dos Santos Godoy. **Os reflexos do SAEB/Prova Brasil nas práticas pedagógicas de língua portuguesa nas escolas municipais de Costa Rica/MS**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, 2012.

COSTA, Glaucete Da Silva. **A utilização dos resultados da Provinha Brasil na rede municipal de ensino em Laguna - SC**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Avaliação educacional e democracia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n.º 92, p. 961-987, 2005.

DIÁRIO OFICIAL ELETRÔNICO DE MATO GROSSO DO SUL. **Imprensa Oficial**. Disponível em: <https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe>. Acesso em: 24 set. 2024.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior: democratização, qualidade social, regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2007.

DIAS, Rúbia Mara Ribeiro. **IDEB, quantificação e qualidade: avaliação de desempenho no ensino fundamental e os impactos no trabalho docente em escolas de Araguari-MG**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU), 2014.

FERNANDES, Ângela Mara de Oliveira. **Avaliação sistêmica da educação básica: a prova brasil no contexto das escolas do município de Juiz de Fora**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.

FERREIRA, Jonas. **Boas práticas administrativo-pedagógicas que colaboram para o desempenho dos alunos de escolas municipais do ensino fundamental do estado de São Paulo no IDEB**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133–170, abr. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965–987, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 5 jul. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade da educação: o que é, como se mede? **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 2, n.º 2, p. 11-22, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p. 7–18, 2009.

GOMES, Márcia Bueno. **Monitoramento e gestão do ensino fundamental: práticas escolares em face de políticas indutoras**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, 2012.

GRENZEL, Fabiana Boff. **Interfaces da avaliação externa no currículo escolar:** percepções de professores de uma escola da rede municipal. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2022.

HISTÓRICO – **Fundeb**. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/historico>. Acesso em: 5 jul. 2024.

IBGE. **Comitê de Estatísticas Sociais**. Disponível em: <https://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/inep/sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb.html>. Acesso em: 11 out. 2024.

KHAMIS, Karla Aparecida dos Reis Mehanna. **Usos da Prova Brasil:** uma análise em escolas municipais de ensino fundamental. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, 2016.

KLAUCK, Giseli Aparecida Caparros. **Indicadores de qualidade de ensino:** estudo em escola destaque no IDEB. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, 2012.

KLEIN, Delci Heinle. **Ideb e maquinarias:** a produção, a quantificação e a expressão da qualidade da educação brasileira. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. 26ª ed. São Paulo: Loyola, 2013.

MACHADO, Andréa Sebastiana do Rosário Cavalcante. **O gestor escolar e os desafios dos resultados das avaliações em larga escala:** impactos de intervenções pedagógicas em quatro escolas amazonenses. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016.

MARTINS, Priscila de Paulo Uliam. **Políticas públicas de avaliação na perspectiva docente:** desdobramentos da Provinha Brasil, Prova Brasil e SARESP para o trabalho dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2015.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de estado de educação. **Dispõe sobre os indicadores para a distribuição da educação básica no Estado de Mato Grosso do Sul**. Publicada no DOE n. 10.923, de 25 ago. 2022. Disponível em: <https://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/serc/legato.nsf/7382b3a89b695e7a04256b1f00725c1e/ff61699434423b79042588a9006987e2>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MENDES, Jacimara Aparecida. **As influências das avaliações externas e em larga escala sobre as práticas docentes:** percepções de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual de Dourados-MS. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), 2021.

MOTA, Maria Océlia. **Avaliação e cotidiano escolar:** usos e desusos da Provinha Brasil na alfabetização. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Ana Flávia Frota Ferreira da Costa. **Qualidade educacional:** apropriação de resultados da avaliação em larga escala na unidade de educação básica Dra. Maria Alice Coutinho. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2023.

PAZ, Fábio Mariano da. **O índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB):** um estudo do município de Santa Fé do Sul/SP. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, 2011.

PERNAMBUCO. SAEPE – Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco. Recife: Governo do Estado de Pernambuco, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.pe.gov.br/saepe/>. Acesso em: 13 jul. 2025.

PIMENTA, Cláudia Oliveira. **Avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos:** estudo em uma rede municipal paulista. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2012.

RAMOS, Cláudia Bassoaldo. **A avaliação no processo de ensino e aprendizagem e a articulação com os resultados do IDEB:** um estudo com professores dos anos iniciais da rede municipal de ensino de Santa Maria/RS. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Franciscana de Santa Maria, 2018.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas do tipo “estado do conhecimento”. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.º 19, p. 37-50, 2006.

ROSÁRIO, Elaine de Holanda. **O estilo profissional docente – a interferência do IDEB na atividade de duas professoras em Maceió-AL.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, 2019.

RUBINI, Maria Ângela Oliveira de Sá. **Políticas públicas de avaliação em larga escala, índice de desenvolvimento da educação básica e a organização da escola:** limites e possibilidades. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2017.

SAMBRANA, Isadora Rodriguez. **Impactos do SAEB no trabalho docente:** análise a partir da realidade de uma escola pública de Corumbá-MS. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), 2024.

SANTOS, Aleide Macedo Da Cruz. **A relação entre o sistema de avaliação da educação básica e as práticas de avaliação da aprendizagem escolar.** 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, 2023.

SANTOS, Josefa Roberta Roque dos. **Implicações dos resultados das avaliações em larga escala nos mecanismos de gestão escolar adotados por escolas municipais.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

SANTOS, Magda Pereira dos. **Desempenho escolar:** percepções, a partir dos resultados da prova brasil, em uma unidade escolar situada no município de Santo André. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho (UNINOVE), 2019.

SANTOS, Uillians Eduardo. **Política de avaliação externa e em larga escala:** o olhar do sujeito professor da rede municipal de Presidente Prudente. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, Campus de Presidente Prudente, 2017.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria estadual de educação. **Escola de Cara Nova. Planejamento 98. Progressão Continuada.** São Paulo, 1998.

SÃO PAULO. SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 2020. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/saresp/>. Acesso em: 13 jul. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 41ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos CEDES**, v. 28, n. 76, p. 291–312, dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 10 out. 2024.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 31, n. 3, p. 493-510, set./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol31n32015.63790>. Acesso em: 15 jun. 2025.

- SILVA, Ciclene Alves da. **Qualidade da educação e IDEB no município de Mossoró/RN: entre o dito e o feito**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2018.
- SILVA, Graciele Alves da. **O sistema de avaliação da educação básica (SAEB) e seus efeitos no trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual de educação de Uberlândia/MG**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU), 2024.
- SILVA, Maria Rita Santos da. **O índice de desenvolvimento da educação básica refletido no trabalho escolar do ensino municipal de Manaus/AM**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, 2018.
- SORDI, Mara Regina. Avaliação da aprendizagem em debate. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n.º 1, p. 37-59, 2012.
- SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 668–681, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v22.n2.maio/ago.2018.11679>. Acesso em: 22 mai. 2025.
- SOUZA, Tiago Bittencourt de. **Avaliação em larga escala, gestão e qualidade de ensino em duas escolas públicas municipais**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, 2014.
- SZATKOSKI, Luciane. **A prova brasil no cotidiano escolar**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo.
- UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tradução da versão oficial da UNESCO. [S.l.], 1990. Disponível em: https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf. Acesso em: 22 mai. 2025.
- UNESCO. **Declaração de Incheon – Marco de Ação Educação 2030: Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos**. 2015. p. 7. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por/PDF/245656por.pdf. Acesso em: 30 jun. 2025
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2003.
- VIÉGAS, Luciene de Souza. Progressão Continuada e Patologização da Educação: um debate necessário. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 1, p. 153–161, abr. 2015.
- VIEIRA, Raquel Arrieiro. **Políticas de avaliação em larga escala e suas implicações para o trabalho docente em escolas públicas de Viçosa-MG**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, 2014.
- WORLD EDUCATION FORUM. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, 2001. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducacaoparatodosocompromissodedakar.pdf. Acesso em: 25 mai. 2025.