O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: AVANÇOS, LIMITES E PERSPECTIVAS

JOSÉ LUAN DE CARVALHO

RESUMO
Este artigo analisa a trajetória, a estrutura e os desafios do sistema de avaliação da educação básica no Brasil, com ênfase nos instrumentos nacionais consolidados (SAEB, Prova Brasil, IDEB, ENEM e ANA) e na comparação com indicadores internacionais, como o PISA. O objetivo é compreender como tais instrumentos têm orientado políticas públicas, influenciado o cotidiano escolar e gerado debates acerca da qualidade e da equidade educacional. A metodologia adotada é qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental de relatórios oficiais do INEP/MEC, além de estudos produzidos por pesquisadores da área e organizações da sociedade civil. Os resultados apontam que os sistemas de avaliação têm contribuído para a construção de diagnósticos mais consistentes sobre o desempenho escolar, tornando-se referenciais para o planejamento educacional em diferentes níveis federativos. Contudo, persistem críticas quanto ao risco de simplificação excessiva, ao estímulo ao ensino voltado para o teste e às desigualdades regionais e sociais que afetam a interpretação e o uso pedagógico dos resultados. As considerações finais destacam a necessidade de integrar a avaliação em larga escala com processos formativos e diagnósticos mais próximos da realidade escolar, além de reforçar políticas de equidade e de participação social na construção de matrizes e metodologias avaliativas.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação educacional; SAEB; IDEB; ENEM; políticas públicas.

ABSTRACT
This article examines the trajectory, structure and challenges of Brazil's basic education evaluation system, focusing on consolidated national instruments (SAEB, Prova Brasil, IDEB, ENEM and ANA) and international indicators such as PISA. The purpose is to understand how these instruments have guided public policies, influenced school practices and generated debates on educational quality and equity. The methodology is qualitative, based on bibliographic review and documentary analysis of official INEP/MEC reports, as well as research conducted by scholars and civil society organizations. Findings indicate that evaluation systems have contributed to building consistent diagnoses of school performance, becoming essential references for educational planning across federal levels. However, critiques highlight risks of oversimplification, test-oriented teaching and the reinforcement of regional and social inequalities that affect the interpretation and pedagogical use of results. Final considerations emphasize the need to integrate large-scale assessment with formative and diagnostic processes closer to school reality, and to strengthen equity policies and social participation in the design of frameworks and methodologies.
KEYWORDS: educational assessment; SAEB; IDEB; ENEM; public policy.

1. INTRODUÇÃO

A avaliação da educação básica ocupa posição estratégica nas políticas públicas brasileiras, consolidando-se, nas últimas décadas, como um dos principais mecanismos de diagnóstico da qualidade educacional. Em um país marcado por desigualdades históricas, regionais e sociais, dispor de instrumentos capazes de aferir o desempenho dos estudantes em larga escala tornou-se fundamental para orientar ações governamentais e monitorar metas nacionais (SOARES, 2004; BROOKE; CUNHA, 2011).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1988, representou o marco inicial dessa trajetória, introduzindo a lógica de aferições periódicas de desempenho em leitura e matemática em amostras representativas da população escolar. Ao longo dos anos, esse sistema foi expandido e desdobrado em instrumentos complementares, como a Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), com o propósito de ampliar o alcance e detalhar diagnósticos em diferentes etapas da escolarização.

Em 2007, a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) consolidou uma nova forma de sintetizar dados sobre desempenho e fluxo escolar em um indicador único, de fácil compreensão para gestores, pesquisadores e sociedade em geral. O IDEB, com metas progressivas estabelecidas até 2022, tornou-se referência obrigatória em planos e políticas de educação, sendo incorporado ao Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

Paralelamente, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), instituído em 1998, assumiu centralidade não apenas como mecanismo de acesso ao ensino superior — por meio do SISU, PROUNI e FIES —, mas também como ferramenta de avaliação das competências desenvolvidas ao final da educação básica. Sua relevância cresceu a ponto de influenciar diretamente currículos e práticas escolares, transformando-se em símbolo do sistema avaliativo brasileiro.

No cenário internacional, a participação do Brasil no Programme for International Student Assessment (PISA) da OCDE possibilitou situar o desempenho nacional em um quadro comparativo global, evidenciando avanços modestos e lacunas persistentes em áreas como leitura, matemática e ciências (OECD, 2019). Esses resultados reforçam o desafio de articular políticas avaliativas com iniciativas de equidade e de melhoria da qualidade educacional.
Diante desse panorama, o presente artigo tem como objetivos:

1. Descrever e analisar a estrutura e a evolução do sistema de avaliação da educação básica no Brasil;
2. Examinar as contribuições e limitações de seus principais instrumentos (SAEB, Prova Brasil, IDEB, ENEM, ANA);
3. Discutir impactos das avaliações nas políticas públicas e no cotidiano escolar;

4. Propor recomendações que favoreçam a integração entre avaliação externa, equidade e processos formativos.

A metodologia adotada consiste em revisão bibliográfica e análise documental de relatórios oficiais e estudos acadêmicos. O trabalho organiza-se em quatro seções: a primeira trata do histórico da avaliação no Brasil; a segunda, dos principais instrumentos; a terceira discute os impactos, críticas e limitações; e a quarta aborda comparações internacionais e perspectivas futuras. Por fim, apresentam-se as considerações finais, com recomendações voltadas à consolidação de uma cultura avaliativa democrática e pedagógica.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Histórico da Avaliação Educacional no Brasil

A institucionalização da avaliação em larga escala no Brasil é um fenômeno relativamente recente, vinculado ao processo de redemocratização e à necessidade de construção de políticas públicas orientadas por evidências. Até a década de 1980, a avaliação educacional restringia-se predominantemente a iniciativas locais, com caráter administrativo ou acadêmico, sem coordenação nacional ou função sistêmica.

O marco inicial mais consolidado foi a criação, em 1988, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conduzido pelo então recém-criado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O objetivo era estabelecer um mecanismo padronizado para aferir os níveis de aprendizagem dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, a partir de amostras representativas em todo o território nacional (SOARES, 2004).
Nos anos 1990, a expansão do SAEB, aliada ao movimento internacional de reformas educacionais, fortaleceu a ideia de responsabilização (accountability) e de gestão baseada em resultados. A publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/1996) consolidou a avaliação como diretriz da política educacional brasileira, prevendo a criação de mecanismos nacionais de aferição da qualidade do ensino.

A partir dos anos 2000, ocorre uma diversificação dos instrumentos: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998 como exame diagnóstico voluntário, ganha centralidade como mecanismo de seleção para universidades públicas (via Sistema

de Seleção Unificada – SISU) e para programas de financiamento estudantil (PROUNI e FIES). Paralelamente, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é instituído em 2007, como tentativa de sintetizar em um único indicador o desempenho em avaliações e os fluxos escolares (taxas de aprovação/reprovação).

Na década de 2010, surgem iniciativas complementares como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a Provinha Brasil, voltadas para aferir as habilidades iniciais de leitura, escrita e matemática, em sintonia com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Mais recentemente, no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a avaliação ganha o desafio de alinhar-se às competências gerais e específicas previstas na política curricular de caráter nacional.

Portanto, observa-se que o histórico da avaliação no Brasil é marcado por uma progressiva institucionalização, acompanhada por mudanças nas funções atribuídas aos exames: de diagnósticos amostrais a mecanismos de ranqueamento e accountability, até instrumentos de regulação do acesso ao ensino superior.

2.2 Principais Instrumentos Nacionais de Avaliação

2.2.1 Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

O SAEB é o mais tradicional e abrangente sistema nacional de avaliação educacional. Criado em 1988, tem como objetivo aferir a qualidade da educação básica brasileira, oferecendo subsídios para a formulação, implementação e monitoramento de políticas públicas (INEP, 2023).

Ao longo do tempo, o SAEB passou por modificações estruturais. Atualmente, compreende provas de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática aplicadas a estudantes do 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental, além do 3º ano do ensino médio. As avaliações podem ser censitárias (aplicadas a todos os alunos das escolas públicas) ou amostrais (incluindo escolas privadas).

Os resultados são divulgados em escalas de proficiência que permitem comparações temporais e regionais. Uma das funções centrais do SAEB é servir de base para o cálculo do IDEB.

2.2.2 Prova Brasil

Instituída em 2005, a Prova Brasil corresponde à aplicação censitária do SAEB em turmas de 5º e 9º anos do ensino fundamental em escolas públicas urbanas. A intenção foi ampliar a representatividade da avaliação, permitindo que gestores municipais e escolares tivessem acesso a dados específicos de suas redes.

Na prática, a Prova Brasil aproximou a avaliação da gestão local, criando um panorama mais detalhado sobre os desafios regionais. Entretanto, também intensificou o risco de uso inadequado dos resultados, como a criação de rankings escolares que nem sempre refletem as condições socioeconômicas e estruturais das comunidades.

2.2.3 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

O IDEB foi criado em 2007 pelo MEC/INEP, com o objetivo de sintetizar a qualidade educacional em um indicador único. Ele combina os resultados de desempenho obtidos no SAEB/Prova Brasil com dados de fluxo escolar (taxas de aprovação/reprovação e abandono) fornecidos pelo Censo Escolar.

Os valores do IDEB variam de 0 a 10, e o governo federal estabeleceu metas bienais para cada escola, rede e unidade federativa, com horizonte de alcançar a média 6,0 em 2022
— equivalente à média de países desenvolvidos, segundo o MEC.

O IDEB teve forte impacto na agenda de políticas educacionais, sendo incorporado a planos governamentais e servindo como critério para repasses e programas federais. Contudo, críticas apontam que ele simplifica realidades complexas em um único número e pode estimular práticas de ensino voltado para a prova.

2.2.4 Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

O ENEM foi criado em 1998 com caráter diagnóstico, buscando avaliar competências gerais ao final da educação básica. Com o tempo, tornou-se o principal exame de acesso ao ensino superior, vinculado ao SISU, PROUNI e FIES.

Sua estrutura contempla quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza), além da redação. O modelo de correção por Teoria de Resposta ao Item (TRI) permite comparabilidade entre edições e dificulta práticas de "chute".

O ENEM também cumpre função social relevante: amplia as oportunidades de ingresso no ensino superior, especialmente para estudantes de escolas públicas e de baixa renda. Entretanto, críticas apontam problemas logísticos, desigualdades no acesso digital à inscrição e pressões sobre currículos do ensino médio, que tendem a ser moldados pelo exame.

2.2.5 Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e Provinha Brasil

A ANA foi instituída em 2013, vinculada ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Seu objetivo era aferir habilidades básicas de leitura, escrita e matemática em estudantes do 3º ano do ensino fundamental, assegurando a alfabetização até os oito anos de idade.

Já a Provinha Brasil, aplicada entre 2007 e 2013, buscava avaliar alunos do 2º ano do fundamental, funcionando como instrumento diagnóstico de apoio às redes.

Ambas as avaliações enfrentaram críticas quanto à sua efetividade, mas trouxeram à agenda a importância de aferir aprendizagens iniciais — reconhecidamente decisivas para trajetórias escolares de sucesso.

2.3 Impactos das Avaliações nas Políticas Públicas

O sistema de avaliação brasileiro tem desempenhado papel decisivo na formulação, monitoramento e avaliação de políticas públicas. O uso dos indicadores nacionais (SAEB, IDEB, ENEM e ANA) possibilitou ao poder público um acompanhamento sistemático da evolução da educação básica, antes marcado pela ausência de dados confiáveis e comparáveis em nível nacional (BROOKE; CUNHA, 2011).

O IDEB, em particular, foi incorporado a planos estratégicos como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007) e, mais tarde, ao Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024). As metas bienais do IDEB tornaram-se referência para estados e municípios, influenciando diretamente a formulação de planos locais de educação e a definição de prioridades orçamentárias (FERNANDES, 2020).

No âmbito do ensino médio, o ENEM consolidou-se como instrumento de democratização do acesso ao ensino superior. O Sistema de Seleção Unificada (SISU), implementado em 2010, ampliou significativamente as oportunidades de ingresso em universidades públicas para estudantes de escolas públicas e regiões periféricas (INEP, 2023). Além disso, programas como o PROUNI e o FIES reforçaram a centralidade do ENEM no desenho de políticas de inclusão.

As avaliações também servem de subsídio para a distribuição de recursos federais. Em determinados programas, redes e escolas que apresentavam bons resultados eram priorizadas, enquanto aquelas com baixo desempenho recebiam incentivos vinculados a planos de melhoria. Essa lógica, embora bem-intencionada, gerou debates sobre possíveis efeitos perversos, como a penalização de escolas em contextos de maior vulnerabilidade social (SOARES, 2018).

Outro impacto relevante está no uso pedagógico dos resultados. Em muitas redes, as avaliações em larga escala serviram de ponto de partida para programas de formação continuada, produção de materiais didáticos alinhados às matrizes de referência e acompanhamento das aprendizagens por meio de avaliações internas. Isso contribuiu para a construção de uma cultura avaliativa mais sistemática e orientada por evidências.

2.4 Críticas e Limitações do Sistema de Avaliação

Apesar de sua importância, o sistema de avaliação brasileiro enfrenta críticas consistentes, tanto no plano técnico quanto político.

2.4.1 Simplificação Excessiva da Realidade

O IDEB, ao sintetizar desempenho e fluxo escolar em um único número, facilita a comunicação pública, mas também simplifica realidades complexas. Atribuir notas a escolas e redes ignora as múltiplas dimensões da qualidade da educação, como infraestrutura, formação docente, práticas pedagógicas e clima escolar. Além disso, escolas em contextos socioeconômicos desfavoráveis tendem a ser comparadas de forma desigual com aquelas situadas em regiões mais privilegiadas (BONAMINO; SOUSA, 2012).

2.4.2 Ensino Voltado para o Teste

Uma das críticas mais recorrentes é a tendência ao "teaching to the test". Em redes onde as metas do IDEB são fortemente cobradas, gestores e professores relatam pressão para adequar currículos e práticas pedagógicas às matrizes de avaliação, reduzindo a diversidade curricular e priorizando Língua Portuguesa e Matemática em detrimento de outras áreas (FREITAS, 2014). Esse fenômeno compromete a integralidade da formação prevista na LDB e na BNCC.

2.4.3 Desigualdade e Responsabilização

As avaliações em larga escala têm sido associadas a políticas de accountability, baseadas na responsabilização de escolas, professores e gestores pelos resultados. Críticos apontam que essa lógica pode reforçar desigualdades: redes com maiores condições estruturais tendem a atingir metas, enquanto aquelas em territórios vulneráveis ficam estigmatizadas. Em alguns estados, chegaram a ser implementados sistemas de bonificação salarial vinculada ao desempenho, medida contestada por sindicatos e pesquisadores (OLIVEIRA, 2015).

2.4.4 Limitações Metodológicas

No plano técnico, destacam-se críticas à representatividade das amostras do SAEB, à dificuldade de interpretação das escalas de proficiência e às mudanças metodológicas que dificultam comparações históricas. O próprio ENEM enfrenta críticas pela logística de aplicação, variação nos itens e pelo impacto de fatores externos (como acesso desigual a tecnologias de estudo e preparo prévio).

2.4.5 Uso Político dos Resultados

A divulgação dos resultados de avaliações nacionais muitas vezes é acompanhada de disputas políticas. Em períodos eleitorais, índices como o IDEB são apropriados para reforçar narrativas de sucesso ou fracasso de determinadas gestões, descolando-se de análises técnicas e desconsiderando fatores estruturais que influenciam os desempenhos (CARVALHO, 2021).

2.5 Consequências para o Trabalho Docente e as Práticas Pedagógicas

O sistema de avaliação também impacta diretamente o cotidiano das escolas. Professores frequentemente relatam a necessidade de adequar planos de ensino às matrizes de avaliação, intensificação da rotina de simulados e aumento da pressão por resultados. Por outro lado, há experiências positivas de uso dos dados das avaliações como instrumentos diagnósticos, capazes de orientar práticas pedagógicas e apoiar o planejamento. Quando interpretados de forma crítica e contextualizada, os resultados permitem identificar lacunas de aprendizagem, orientar formações docentes e desenvolver estratégias de apoio para grupos de estudantes em maior defasagem (CASTRO, 2019).

No entanto, para que esse potencial se concretize, é necessário que as escolas disponham de condições estruturais, tempo pedagógico e apoio de políticas de formação continuada que valorizem a avaliação como processo, e não apenas como produto.

2.6 Comparações Internacionais: O Caso do PISA

O Programme for International Student Assessment (PISA), coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), é uma

das avaliações internacionais mais relevantes, aplicada a cada três anos desde 2000. O

PISA avalia estudantes de 15 anos em leitura, matemática e ciências, com foco em competências aplicadas e resolução de problemas (OECD, 2019).
A participação do Brasil no PISA desde sua primeira edição trouxe avanços importantes. Primeiramente, permitiu situar o desempenho dos estudantes brasileiros em relação a outros países e regiões, especialmente aqueles com níveis de desenvolvimento socioeconômico semelhantes. Em segundo lugar, possibilitou identificar lacunas estruturais persistentes, como as baixas taxas de proficiência em matemática e leitura.

Os resultados mais recentes do PISA (2018 e 2022) mostraram que o Brasil continua abaixo da média da OCDE em todas as áreas avaliadas. Em leitura, por exemplo, os estudantes brasileiros alcançaram média de 413 pontos, frente à média de 487 pontos da OCDE. Em matemática, o desempenho foi ainda mais preocupante, com média inferior a 400 pontos(INEP, 2023).

Apesar das limitações metodológicas do PISA — como o foco em estudantes de 15 anos e a dificuldade de comparar sistemas educacionais com estruturas distintas —, seus resultados têm influenciado fortemente o debate público e a formulação de políticas no Brasil. Programas nacionais de alfabetização, reformas curriculares e discussões sobre carga horária escolar frequentemente fazem referência ao desempenho brasileiro no exame internacional.

Contudo, especialistas alertam para o risco de importar soluções estrangeiras de forma acrítica. Experiências de países que obtêm bons resultados no PISA, como Finlândia, Coreia do Sul e Canadá, precisam ser interpretadas à luz do contexto brasileiro, que apresenta desigualdades sociais e regionais mais profundas (SCHWARTZMAN, 2019).

2.7 PerspectivasFuturas do Sistema de Avaliação Brasileiro

O sistema de avaliação brasileiro enfrenta desafios e oportunidades para os próximos anos.

2.7.1 Integração entre Avaliação Diagnóstica e Formativa

Uma tendência emergente é o fortalecimento da avaliação diagnóstica, especialmente após a pandemia de COVID-19, que aprofundou as desigualdades de aprendizagem. Diversas redes estaduais e municipais implementaram testes diagnósticos para mapear lacunas de aprendizagem e planejar estratégias de recomposição. A expectativa é que os sistemas nacionais incorporem de forma mais estruturada esses instrumentos, articulando- os às avaliações de larga escala. Além disso, cresce o debate sobre a importância da avaliação formativa, entendida como processo contínuo de acompanhamento das aprendizagens, voltado para apoiar o desenvolvimento integral do estudante. A integração entre avaliação externa e avaliação formativa pode reduzir a distância entre políticas e práticas pedagógicas.

2.7.2 Uso de Tecnologias Digitais

Outra perspectiva é a ampliação do uso de tecnologias digitais na aplicação e correção de avaliações. O próprio INEP já estuda a possibilidade de implementação de versões digitais do SAEB e do ENEM, o que pode reduzir custos, aumentar a segurança e permitir maior personalização das provas. No entanto, a adoção de recursos digitais exige cautela, considerando as desigualdades de acesso à internet e a equipamentos adequados.

2.7.3 Equidade e Contextualização

Um dos maiores desafios do futuro é assegurar que a avaliação cumpra uma função de reduzir desigualdades em vez de reforçá-las. Para isso, pesquisadores defendem a necessidade de incorporar variáveis contextuais na interpretação dos resultados, considerando aspectos socioeconômicos, culturais e regionais. Avaliações que ignoram tais fatores tendem a perpetuar estigmas sobre escolas e redes situadas em territórios vulneráveis.

2.7.4 Revisão da Estrutura do ENEM

O Novo Ensino Médio, implementado a partir de 2022, traz implicações diretas para o formato do ENEM. A necessidade de alinhar a estrutura da prova às competências da

BNCC e aos itinerários formativos ainda é um desafio em aberto. As mudanças previstas para 2026, que incluem maior flexibilização e escolha de áreas pelos estudantes, exigirão revisões metodológicas significativas no exame.

2.7.5 Transparência e Participação Social

Por fim, há uma demanda crescente por maior transparência e participação social no processo de elaboração das avaliações. Organizações da sociedade civil, sindicatos de professores e especialistas em educação reivindicam acesso a informações detalhadas sobre matrizes, itens e escalas, além da ampliação de espaços de diálogo sobre os usos pedagógicos e políticos dos resultados.

3. CONCLUSÃO / CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema de avaliação brasileiro representa uma das principais conquistas institucionais no campo educacional desde a redemocratização do país. Instrumentos como o SAEB, o IDEB e o ENEM permitiram ao Brasil consolidar dados consistentes sobre a qualidade da educação básica, favorecendo a formulação de políticas públicas mais fundamentadas em evidências. A ampliação da cobertura, a diversificação de instrumentos (ANA, Provinha Brasil) e a articulação com avaliações internacionais (PISA) configuram um aparato robusto, capaz de monitorar de forma periódica e comparável o desempenho dos estudantes.

Contudo, a análise crítica revela que tais avanços são acompanhados de limitações e contradições. Entre os principais desafios, destacam-se:

- a simplificação da realidade por meio de indicadores agregados, que obscurecem desigualdades regionais e socioeconômicas;
- a tendência ao ensino voltado para o teste, que compromete a integralidade da formação;
- a lógica de responsabilização que, em alguns casos, penaliza escolas em territórios vulneráveis;
- e o uso político dos resultados, muitas vezes descolado de análises técnicas.

Ao mesmo tempo, há evidências de que as avaliações podem gerar efeitos pedagógicos positivos, sobretudo quando utilizadas como instrumentos diagnósticos, articulados a programas de formação docente e estratégias de recomposição das aprendizagens.

As perspectivas futuras apontam para a necessidade de:

1. Integrar avaliação diagnóstica e formativa, superando a visão de avaliação como produto e reforçando sua função de processo contínuo de aprendizagem;
2. Expandir o uso de tecnologias digitais, garantindo equidade no acesso e segurança metodológica;
3. Revisar o ENEM, alinhando-o ao Novo Ensino Médio e à BNCC, sem perder de vista a equidade social;
4. Contextualizar resultados, incorporando variáveis socioeconômicas e culturais para evitar estigmatizações;
5. Ampliar transparência e participação social, democratizando o debate sobre matrizes, metodologias e usos dos indicadores.

Em síntese, o sistema de avaliação brasileiro é indispensável para a gestão educacional contemporânea, mas seu potencial pleno só se realiza quando os resultados são lidos de forma contextualizada, crítica e pedagógica. O desafio central é garantir que a avaliação contribua efetivamente para a redução das desigualdades e para a promoção de uma educação básica de qualidade socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Avaliação da educação básica no Brasil: evolução e desafios. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 385-404, 2012.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A. Avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 487-506, 2011.

CARVALHO, L. M. Indicadores educacionais e usos políticos: reflexões críticas sobre o IDEB. Revista Brasileira de Política e Admi-

nistração da Educação, Belo Horizonte, v. 37, n. 1, p. 133-150, 2021.
CASTRO, M. H. de. Avaliação educacional no Brasil: avanços e desafios. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 6-27, 2019.
FERNANDES, R. A construção do IDEB: fundamentos, potencialidades e limitações. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 101, n. 257, p. 415- 437, 2020.

FREITAS, L. C. de. A lógica da avaliação externa: limites e alternativas. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 389-407, 2014.
INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório SAEB 2023. Brasília: MEC, 2023.
INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resultados PISA 2022: Brasil em perspectiva. Brasília: MEC, 2023.

OECD. PISA 2018 Results. Paris: OECD Publishing, 2019.

OLIVEIRA, R. P. Políticas de responsabilização e avaliação em larga escala: impactos sobre a gestão escolar. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 25-48, 2015.
SCHWARTZMAN, S. Educação e desigualdade no Brasil: lições do PISA. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 27, n. 105, p. 631-650, 2019.
SOARES, J. F. O SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e limitações. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 26, p. 5- 17, 2004.
SOARES, S. Políticas educacionais e desigualdade: limites dos indicadores. Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 49, n. 1, p. 73-92, 2018.