

EDUCAÇÃO EM NÚMEROS

UM PANORAMA DAS AVALIAÇÕES EM
LARGA ESCALA NO BRASIL



Maurício Aires Vieira; Weider Silva Pinheiro;
Carlos Daniel Chaves Paiva; Cássio Fabian Sarquis de Campos;
Jonas Martins de Lima Filho; Ana Julia Torres de Lacerda Fraz;
José Roberto dos Santos; Francisco Jorge Gondim;
Douglas Nascimento dos Santos.
(Organização)

EDUCAÇÃO EM NÚMEROS

UM PANORAMA DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL
1ª Edição



Organizadores

Maurício Aires Vieira
Weider Silva Pinheiro
Carlos Daniel Chaves Paiva
Cássio Fabian Sarquis de Campos
Jonas Martins de Lima Filho
Ana Julia Torres de Lacerda Fraz
José Roberto dos Santos
Francisco Jorge Gondim
Douglas Nascimento dos Santos

DOI: <http://dx.doi.org/10.47538/AC-2025.17>



Ano 2025

EDUCAÇÃO EM NÚMEROS

UM PANORAMA DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL

1ª Edição

Catalogação da publicação na fonte

Educação em números: um panorama das avaliações em larga escala no Brasil [recurso eletrônico] / Organizado por Maurício Aires Vieira ... [et al.]. — 1. ed. — Natal : Editora Amplamente, 2025.

PDF.

Bibliografia.

ISBN: 978-65-5321-006-6

DOI: 10.47538/AC-2025.17

1. Avaliação Educacional - Brasil. 2. Educação Básica - Brasil. 3. Escola - Brasil. I. Vieira, Maurício Aires. II. Pinheiro, Weider Silva. III. Paiva, Carlos Daniel Chaves. IV. Campos, Cássio Fabian Sarquis de. V. Lima Filho, Jonas Martins de. VI. Fraz, Ana Julia Torres de Lacerda. VII. Santos, José Roberto dos. VIII. Gondim, Francisco Jorge. IX. Santos, Douglas Nascimento dos.

CDU 373.2(81)
E24

Elaborada por Mônica Karina Santos Reis CRB-15/393
Direitos para esta edição cedidos pelos autores à Editora Amplamente.

Editora Amplamente
Empresarial Amplamente Ltda.
CNPJ: 35.719.570/0001-10
E-mail: publicacoes@editoraamplamente.com.br
www.amplamentecursos.com
Telefone: (84) 999707-2900
Caixa Postal: 3402
CEP: 59082-971
Natal- Rio Grande do Norte – Brasil
Copyright do Texto © 2025 Os autores
Copyright da Edição © 2025 Editora Amplamente
Declaração dos autores/ Declaração da Editora: disponível em <https://www.editoraamplamente.com/politicas-editoriais>
Editora-Chefe: Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas
Assistentes Editoriais: Caroline Rodrigues de F. Fernandes; Margarette Freitas Baptista
Bibliotecária: Mônica Karina Santos Reis CRB-15/393
Projeto Gráfico, Edição de Arte e Diagramação: Luciano Luan Gomes Paiva; Caroline Rodrigues de F. Fernandes
Capa: Canva®/Freepik®
Parecer e Revisão por pares: Revisores
Creative Commons. Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC-BY-NC-ND).



Ano 2025

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Andreia Rodrigues de Andrade
Dra. Camila de Freitas Moraes
Ms. Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes
Dra. Claudia Maria Pinto da Costa
Dr. Damião Carlos Freires de Azevedo
Me. Danilo Sobral de Oliveira
Dra. Danyelle Andrade Mota
Dra. Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas
Dra. Elane da Silva Barbosa
Dra. Eliana Campêlo Lago
Dr. Elias Rocha Gonçalves
Dr. Everaldo Nery de Andrade
Dra. Fernanda Miguel de Andrade
Dr. Izael Oliveira Silva
Me. Luciano Luan Gomes Paiva
Dra. Mariana Amaral Terra
Dr. Máximo Luiz Veríssimo de Melo
Dra. Mayana Matildes da Silva Souza
Dr. Maykon dos Santos Marinho
Dr. Milson dos Santos Barbosa
Dra. Mônica Aparecida Bortoletti
Dra. Mônica Karina Santos Reis
Dr. Raimundo Alexandre Tavares de Lima
Dr. Romulo Alves de Oliveira
Dra. Rosangela Couras Del Vecchio
Dra. Smalyanna Sgren da Costa Andrade
Dra. Viviane Cristhyne Bini Conte
Dr. Wanderley Azevedo de Brito
Dr. Weberson Ferreira Dias

CONSELHO TÉCNICO CIENTÍFICO

Ma. Ana Claudia Silva Lima
Me. Carlos Eduardo Krüger
Ma. Carolina Pessoa Wanderley
Ma. Daniele Eduardo Rocha
Me. Francisco Odécio Sales
Me. Fydel Souza Santiago
Me. Gilvan da Silva Ferreira
Ma. Iany Bessa da Silva Menezes
Me. João Antônio de Sousa Lira
Me. José Flôr de Medeiros Júnior
Me. José Henrique de Lacerda Furtado
Ma. Josicleide de Oliveira Freire
Ma. Luana Mayara de Souza Brandão
Ma. Luma Mirely de Souza Brandão
Me. Marcel Alcleante Alexandre de Sousa
Me. Márcio Bonini Notari
Ma. Maria Antônia Ramos Costa
Me. Maria Aurélia da Silveira Assoni
Ma. Maria Inês Branquinho da Costa Neves
Ma. Maria Vandia Guedes Lima
Me. Marlon Nunes Silva
Me. Paulo Roberto Meloni Monteiro Bressan
Ma. Sandy Aparecida Pereira
Ma. Sirlei de Melo Milani
Me. Vanilo Cunha de Carvalho Filho
Ma. Viviane Cordeiro de Queiroz
Me. Wildeson de Sousa Caetano
Me. William Roslindo Paranhos



Ano 2025

APRESENTAÇÃO

As avaliações educacionais em larga escala desempenham um papel fundamental na compreensão dos desafios e avanços da educação brasileira. Desde o diagnóstico de aprendizagens até a formulação de políticas públicas, esses instrumentos oferecem dados essenciais para orientar decisões pedagógicas, administrativas e políticas. Mas o que realmente sabemos sobre essas avaliações? Como elas impactam a qualidade da educação? E de que forma os resultados influenciam a trajetória de estudantes e escolas em todo o país?

Este e-book, intitulado “Educação em Números: Um Panorama das Avaliações em Larga Escala no Brasil”, nasce com o propósito de reunir, de forma acessível e crítica, informações sobre os principais sistemas avaliativos que compõem o cenário educacional brasileiro. Com uma linguagem clara e objetiva, buscamos contribuir para a compreensão de temas muitas vezes abordados de maneira técnica e distante das vivências cotidianas de educadores, gestores e estudantes.

Ao longo dos capítulos, percorremos a trajetória das principais avaliações em larga escala aplicadas no Brasil e no exterior, examinando suas características, objetivos e desafios. O leitor encontrará análises sobre o SAEB, instrumento central para o diagnóstico da educação básica; a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que busca entender as etapas iniciais do letramento; e a Prova Brasil, cuja importância se reflete diretamente na composição do IDEB. Discutimos ainda a evolução do ENEM, hoje uma das principais portas de acesso ao ensino superior no país, e refletimos sobre o desempenho do Brasil no PISA, avaliação internacional que posiciona a educação brasileira em um cenário comparado. Por fim, exploramos o ENADE, que avalia a qualidade dos cursos de ensino superior no país.

Esperamos que esta obra possa ampliar os horizontes de compreensão sobre o papel das avaliações educacionais em larga escala, incentivando o debate crítico e informando práticas pedagógicas mais conscientes.

Boa leitura!



Ano 2025

SUMÁRIO

CAPÍTULO I.....	7
AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: O PAPEL DO SAEB NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	
Camila França dos Santos	
Francisco Elton Moreira Araujo	
Cássio Fabian Sarquis de Campos	
Paulo Robson Paiva Soares	
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2025.17-01	
CAPÍTULO II	25
AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ANA): PRINCÍPIOS E DESAFIOS	
Elise Pereira Vitoria Maurício Aires Vieira	
Solenita Silva Araujo	
Ana Julia Torres de Lacerda Fraz	
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2025.17-02	
CAPÍTULO III	42
ENTENDENDO A PROVA BRASIL: DA APLICAÇÃO AO IDEB	
Maurício Aires Vieira	
Evanginaldo Silva Saldanha	
Sandra Beatriz Martins da Silva	
Elenivaldo Antonio da Silva	
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2025.17-03	
CAPÍTULO IV	59
A EVOLUÇÃO DO ENEM: DO DIAGNÓSTICO AO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR	
Camila França dos Santos	
Antonia Thayná Medeiros Lemos	
Edson Verde de Sousa	
Francisco Jorge Gondim	
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2025.17-04	
CAPÍTULO V	75
PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES (PISA): O BRASIL NO CENÁRIO INTERNACIONAL	
Maurício Aires Vieira	
José Roberto dos Santos	
Rosângela de Andrade Praciano	
Hermes Praciano de Castro Filho	
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2025.17-05	

CAPÍTULO VI.....	93
ENADE: AVALIANDO O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	
João Luís Ferreira e Silva	
Maurício Aires Vieira	
Tanise Rodriguez Avila	
Ana Julia Torres de Lacerda Fraz	
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2025.17-06	
REFLEXÕES FINAIS: A URGÊNCIA DE UMA CULTURA AVALIATIVA	
CRÍTICA.....	111
INFORMAÇÕES SOBRE OS/AS ORGANIZADORES/AS DA OBRA	113
ÍNDICE REMISSIVO.....	115

CAPÍTULO I

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: O PAPEL DO SAEB NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Camila França dos Santos ¹

Francisco Elton Moreira Araujo ²

Cássio Fabian Sarquis de Campos ³

Paulo Robson Paiva Soares ⁴

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2025.17-01

RESUMO: O presente capítulo explora o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), um dos principais instrumentos de avaliação em larga escala no Brasil, destacando seu papel central no diagnóstico da qualidade da educação e na formulação de políticas públicas educacionais. O objetivo principal é analisar como o SAEB contribui para a identificação de desigualdades educacionais e para a promoção de melhorias no ensino básico, considerando seus impactos e desafios. A metodologia adotada combina análises quantitativas de dados provenientes das avaliações com uma revisão bibliográfica, incluindo contribuições de autores clássicos como Luckesi (2011) e contemporâneos como Freitas (2019) e Sousa (2020). O referencial teórico aborda a relação entre avaliação e qualidade educacional, com ênfase em conceitos como accountability, equidade e gestão escolar, discutindo como esses elementos se articulam no contexto das políticas públicas. Os resultados da análise mostram que o SAEB tem sido fundamental para mapear deficiências na aprendizagem e desigualdades regionais, fornecendo subsídios para a implementação de políticas voltadas à redução das disparidades educacionais. No entanto, críticas apontam para o uso excessivo dos resultados da avaliação na elaboração de rankings escolares, o que pode gerar pressão desmedida sobre professores e alunos, além de desviar o foco de questões pedagógicas mais amplas. Outro ponto de preocupação é a possível redução do currículo ao que é avaliado, negligenciando aspectos importantes do desenvolvimento integral dos estudantes. A conclusão sugere a necessidade de aprimorar a utilização dos dados do SAEB, indo além de uma lógica punitiva e focando em estratégias de apoio às escolas, como a formação continuada de docentes e a implementação de práticas pedagógicas inovadoras. Além disso, propõe-se uma maior integração entre avaliação e currículo, de modo a promover uma educação mais inclusiva e de qualidade, que considere as diversidades regionais e as necessidades específicas dos estudantes. Essas mudanças poderiam contribuir para um sistema educacional mais justo e eficaz, alinhado com os princípios de equidade e melhoria contínua.

PALAVRAS-CHAVE: SAEB. Avaliação educacional. Políticas públicas. Qualidade da educação.

1 Licenciada em Matemática. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia afro-brasileira – UNILAB. camila.santos3@prof.ce.gov.br.

2 Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. eltonise@yahoo.com.br.

3 Especialista em Gestão Escolar. Universidade de São Paulo – USP. cassiofabian@unisanta.br.

4 Mestre em Matemática. Universidade Estadual do Piauí - UESPI. paulo.soares1@prof.ce.gov.br.

INTRODUÇÃO

A avaliação em larga escala tem se consolidado como um dos principais instrumentos de diagnóstico e monitoramento das políticas educacionais no Brasil. Entre os sistemas de avaliação existentes, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) destaca-se como uma ferramenta fundamental para compreender o desempenho dos estudantes e a qualidade da educação oferecida no país. Desde sua criação, na década de 1990, o SAEB tem evoluído, incorporando novas metodologias e ampliando seu escopo, tornando-se referência para a formulação de políticas públicas educacionais.

O SAEB foi concebido com o objetivo de fornecer dados confiáveis sobre o desempenho dos alunos em diferentes etapas da educação básica, permitindo a identificação de desigualdades regionais e a avaliação do impacto de políticas educacionais. Segundo Gatti (2014), a avaliação em larga escala é essencial para a construção de um sistema educacional mais equitativo e eficiente, pois oferece subsídios para a tomada de decisões baseadas em evidências. Essa perspectiva reforça a importância do SAEB como um instrumento de regulação e melhoria da qualidade da educação.

A estrutura do SAEB inclui a aplicação de testes padronizados em língua portuguesa e matemática, além de questionários contextuais que coletam informações sobre os estudantes, professores e gestores escolares. Esses dados permitem análises detalhadas sobre os fatores que influenciam o desempenho dos alunos, como a infraestrutura das escolas, a formação docente e o contexto socioeconômico das famílias. Como destacado por Sousa (2014), a avaliação em larga escala não se limita a medir resultados, mas busca compreender os processos educacionais e suas múltiplas dimensões.

Um dos marcos mais significativos do SAEB foi a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007. O IDEB combina os resultados das avaliações do SAEB com dados sobre o fluxo escolar, oferecendo uma métrica sintética que facilita o monitoramento das metas educacionais estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Brooke e Cunha (2011) afirmam que o IDEB representa um avanço na forma de avaliar a educação básica, ao integrar indicadores de desempenho e de eficiência do sistema educacional.

Apesar dos avanços, o SAEB e o IDEB têm sido alvo de críticas por parte de pesquisadores e educadores. Alguns argumentam que a ênfase excessiva nos resultados dos testes pode levar a uma simplificação do conceito de qualidade educacional, reduzindo-o a aspectos mensuráveis. Hoffmann (2018) adverte que a avaliação em larga escala, quando mal interpretada, pode gerar distorções, como a preparação excessiva para os testes em detrimento de uma formação integral dos estudantes. Essa crítica ressalta a necessidade de um uso responsável e contextualizado dos dados gerados pelo SAEB.

Outro ponto de debate é a utilização dos resultados do SAEB para a responsabilização de escolas e professores. Embora a avaliação em larga escala possa servir como ferramenta de gestão, sua aplicação punitiva pode desconsiderar as desigualdades estruturais que afetam o sistema educacional. Freitas (2013) alerta que a responsabilização baseada em testes padronizados pode aprofundar as desigualdades, penalizando justamente as escolas que atendem aos alunos mais vulneráveis. Esse debate evidencia a complexidade do uso dos dados do SAEB na formulação de políticas públicas.

Ainda assim, o SAEB tem contribuído para a democratização do acesso à informação sobre a educação brasileira. Ao disponibilizar os resultados das avaliações de forma transparente, o sistema permite que pesquisadores, gestores e a sociedade civil acompanhem a evolução da qualidade da educação em diferentes regiões do país. Como destacado por Vianna (2014), a transparência dos dados é um dos pilares da avaliação em larga escala, pois promove a participação social e o controle democrático das políticas educacionais.

A partir de 2019, o SAEB passou por uma reformulação, ampliando sua abrangência e incorporando novas etapas da educação básica, como a avaliação da educação infantil e do ensino médio. Essa expansão reflete a crescente importância atribuída à avaliação em larga escala como instrumento de planejamento e gestão educacional. De acordo com o INEP (2022), a reformulação do SAEB busca alinhar o sistema às demandas contemporâneas da educação, garantindo maior precisão e representatividade dos dados.

A avaliação em larga escala também tem sido influenciada por tendências internacionais, como o uso de tecnologias digitais e a adoção de metodologias mais sofisticadas de análise de dados. Essas inovações têm permitido a coleta e o processamento de informações em larga escala, ampliando as possibilidades de diagnóstico e intervenção. No entanto, como ressaltado por Bonamino e Sousa (2012), a incorporação de novas tecnologias deve ser acompanhada de reflexões críticas sobre seus impactos na prática pedagógica e na gestão escolar.

No contexto brasileiro, o SAEB tem sido utilizado como base para a implementação de políticas como o Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas iniciativas buscam alinhar o currículo escolar às demandas do século XXI, promovendo a formação integral dos estudantes. No entanto, a efetividade dessas políticas depende, em grande medida, da capacidade do SAEB em fornecer dados confiáveis e contextualizados. Como afirma Cury (2015), a avaliação em larga escala é um instrumento poderoso, mas seu impacto depende da qualidade das políticas que ela informa.

Neste capítulo, buscaremos analisar o papel do SAEB na educação brasileira, explorando suas potencialidades, limitações e impactos no sistema educacional. Para isso, serão discutidos os fundamentos teóricos da avaliação em larga escala, as metodologias adotadas pelo SAEB e os desafios enfrentados na interpretação e utilização de seus resultados. A análise será embasada em referências clássicas e atuais, que oferecem diferentes perspectivas sobre o tema.

A citação a seguir, extraída de Luckesi (2011), sintetiza a importância da avaliação como processo contínuo e formativo:

A avaliação da aprendizagem escolar não deve ser vista como um fim em si mesma, mas como um meio para a promoção do desenvolvimento integral do educando. Ela deve estar a serviço da construção de conhecimentos significativos e da formação de cidadãos críticos e autônomos.

Essa visão reforça a necessidade de uma abordagem equilibrada e reflexiva sobre o uso dos dados do SAEB, considerando tanto suas contribuições quanto seus limites. Ao final deste capítulo, espera-se oferecer uma visão abrangente e crítica sobre

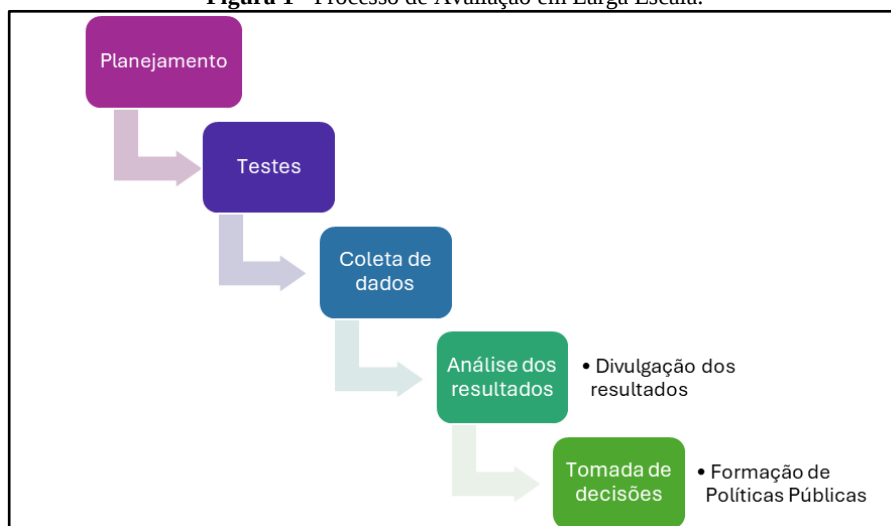
o papel do SAEB na educação brasileira, contribuindo para o debate sobre o futuro das políticas de avaliação no país.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

A avaliação em larga escala é um instrumento fundamental para o diagnóstico e o monitoramento da qualidade da educação, sendo amplamente utilizada em diversos países como ferramenta de gestão e formulação de políticas públicas. No contexto brasileiro, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) representa um dos principais mecanismos de avaliação em larga escala, com o objetivo de fornecer dados confiáveis sobre o desempenho dos estudantes e as condições de oferta do ensino. Conforme Gatti (2014, p. 24), “a avaliação em larga escala é essencial para a construção de um sistema educacional mais equitativo e eficiente, pois oferece subsídios para a tomada de decisões baseadas em evidências”. Essa perspectiva reforça a importância de sistemas como o SAEB para a melhoria contínua da educação.

A avaliação em larga escala tem suas raízes em teorias que relacionam a mensuração de resultados educacionais à qualidade do ensino. Luckesi (2011) destaca que a avaliação deve ser compreendida como um processo contínuo e formativo, voltado para a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes.

Figura 1 - Processo de Avaliação em Larga Escala.



Fonte: Elaborado pelos autores.

No entanto, a aplicação de testes padronizados em larga escala, como os do SAEB, muitas vezes é associada a uma lógica de accountability, em que os resultados são utilizados para responsabilizar escolas e professores pelo desempenho dos alunos. Essa abordagem, segundo Passone e Roncoli (2022, p. 5), “pode gerar distorções, como a preparação excessiva para os testes em detrimento de uma formação integral dos estudantes”.

A relação entre avaliação e qualidade educacional é complexa e multifacetada. Borges, Almeida e Lima (2022) argumentam que o SAEB, ao fornecer dados sobre o desempenho dos alunos em língua portuguesa e matemática, permite identificar desigualdades regionais e socioeconômicas que impactam a aprendizagem. No entanto, os autores alertam para o risco de reduzir o conceito de qualidade educacional ao que é mensurável, negligenciando aspectos importantes do desenvolvimento integral dos estudantes. Essa crítica ressalta a necessidade de uma abordagem mais ampla e contextualizada da avaliação, que considere as múltiplas dimensões do processo educativo.

Figura 2 - Relações entre Avaliação, Accountability e Qualidade Educacional.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A accountability, ou prestação de contas, é um dos pilares teóricos da avaliação em larga escala. Bonamino e Sousa (2012) discutem como a accountability pode ser utilizada para promover a transparência e a responsabilização no sistema educacional. No entanto, os autores destacam que o uso punitivo dos resultados das avaliações pode aprofundar as desigualdades, penalizando justamente as escolas que atendem aos alunos

mais vulneráveis. Essa perspectiva reforça a importância de equilibrar a accountability com estratégias de apoio e formação continuada para os profissionais da educação.

A equidade é outro conceito central na discussão sobre avaliação em larga escala. Hoffmann (2018) argumenta que a avaliação deve ser utilizada como ferramenta para promover a igualdade de oportunidades, identificando e corrigindo as desigualdades educacionais. No entanto, o autor alerta para o risco de que a ênfase excessiva nos resultados dos testes possa levar à exclusão de estudantes com dificuldades de aprendizagem, em vez de promover sua inclusão. Essa crítica ressalta a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e equitativa da avaliação.

A gestão escolar é diretamente impactada pelos resultados das avaliações em larga escala. Sousa (2020) destaca que os dados do SAEB podem ser utilizados para orientar a gestão pedagógica e a alocação de recursos nas escolas. No entanto, a autora alerta para o risco de que a pressão por resultados possa desviar o foco da gestão escolar para questões burocráticas, em detrimento de ações pedagógicas mais significativas. Essa crítica ressalta a importância de uma gestão escolar participativa e focada na melhoria da aprendizagem.

A avaliação em larga escala também tem implicações para o currículo escolar. Cury (2015) argumenta que os resultados do SAEB podem ser utilizados para orientar a revisão e a atualização do currículo, alinhando-o às demandas do século XXI. No entanto, o autor alerta para o risco de que a avaliação em larga escala possa levar à redução do currículo ao que é avaliado, negligenciando aspectos importantes do desenvolvimento integral dos estudantes. Essa crítica ressalta a necessidade de uma integração mais estreita entre avaliação e currículo.

Quadro 1 - Potencialidades e obstáculos da Avaliação em Larga Escala.

Potencialidades (Prós)	Limites/Críticas (Contras)
- Diagnóstico das aprendizagens - Transparência nos resultados - Subsídio à formulação de políticas públicas - Orientação para formação docente continuada - Promoção de accountability construtiva	- Foco excessivo em resultados mensuráveis - Preparação voltada apenas para testes - Ranqueamento injusto de escolas - Desconsideração das desigualdades estruturais - Risco de exclusão de alunos com dificuldades

Fonte: Elaborado pelos autores.

A transparência dos dados é um dos princípios fundamentais da avaliação em larga escala. Vianna (2014) destaca que a disponibilização dos resultados das avaliações de forma transparente permite que pesquisadores, gestores e a sociedade civil acompanhem a evolução da qualidade da educação. No entanto, o autor alerta para o risco de que a transparência possa ser utilizada de forma inadequada, gerando rankings escolares que não consideram as desigualdades estruturais. Essa crítica ressalta a importância de uma utilização responsável e contextualizada dos dados.

A formação docente é outro aspecto crucial na discussão sobre avaliação em larga escala. Freitas (2019) argumenta que os resultados do SAEB podem ser utilizados para orientar a formação continuada de professores, identificando as áreas que necessitam de maior atenção. No entanto, o autor alerta para o risco de que a formação docente seja reduzida à preparação para os testes, em detrimento de uma formação mais ampla e crítica. Essa crítica ressalta a necessidade de uma formação docente que considere as múltiplas dimensões do processo educativo.

A avaliação em larga escala também tem implicações para as políticas públicas educacionais. Werle (2010) destaca que os dados do SAEB podem ser utilizados para orientar a formulação de políticas voltadas à redução das desigualdades educacionais. No entanto, a autora alerta para o risco de que as políticas sejam baseadas em uma interpretação simplista dos resultados, sem considerar as complexidades do sistema educacional. Essa crítica ressalta a importância de uma abordagem mais contextualizada e participativa na formulação de políticas.

A integração entre avaliação e currículo é um dos desafios centrais da avaliação em larga escala. Borges, Almeida e Lima (2022) argumentam que o SAEB pode ser utilizado para promover uma maior articulação entre o currículo e as práticas pedagógicas, desde que os resultados sejam interpretados de forma crítica e contextualizada. No entanto, os autores alertam para o risco de que a avaliação em larga escala possa levar à padronização do currículo, em detrimento da diversidade e da flexibilidade. Essa crítica ressalta a necessidade de uma abordagem mais equilibrada e integrada da avaliação. Por fim, é importante destacar que a avaliação em larga escala deve ser compreendida como um meio, e não como um fim em si mesma. Conforme Luckesi (2011, p. 45):

A avaliação da aprendizagem escolar não deve ser vista como um fim em si mesma, mas como um meio para a promoção do desenvolvimento integral do educando. Ela deve estar a serviço da construção de conhecimentos significativos e da formação de cidadãos críticos e autônomos.

A integração entre avaliação e currículo representa um desafio complexo, mas essencial para o avanço da educação. Como destacam Borges, Almeida e Lima (2022), o SAEB pode ser uma ferramenta valiosa para alinhar práticas pedagógicas ao currículo, desde que seus resultados sejam analisados de maneira crítica e contextualizada, evitando a padronização excessiva que pode limitar a diversidade e a flexibilidade necessárias ao processo educativo. Nesse sentido, a avaliação em larga escala deve ser entendida como um instrumento a serviço da aprendizagem, e não como um fim em si mesma, conforme enfatiza Luckesi (2011). Para que cumpra seu papel, é fundamental adotar uma abordagem equilibrada, que promova o desenvolvimento integral dos estudantes, a construção de conhecimentos significativos e a formação de cidadãos críticos e autônomos, alinhando-se, assim, aos verdadeiros objetivos da educação.

METODOLOGIAS E INSTRUMENTOS DO SAEB

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é composto por um conjunto de metodologias e instrumentos que visam aferir o desempenho dos estudantes e as condições de oferta do ensino no Brasil. Desde sua criação, na década de 1990, o SAEB tem passado por reformulações que ampliaram seu escopo e aprimoraram suas ferramentas de coleta e análise de dados. Conforme destacado pelo INEP (2022), a reformulação do SAEB busca alinhar o sistema às demandas contemporâneas da educação, garantindo maior precisão e representatividade dos dados. Essa evolução reflete a importância do SAEB como instrumento de diagnóstico e planejamento educacional.

A principal metodologia do SAEB consiste na aplicação de testes padronizados em língua portuguesa e matemática, que avaliam as habilidades e competências dos estudantes em diferentes etapas da educação básica. Esses testes são elaborados com base na Matriz de Referência do SAEB, que define os conhecimentos e habilidades esperados para cada ano escolar. Segundo Gatti (2014, p. 27), “a matriz de referência é

um instrumento fundamental para garantir a validade e a confiabilidade dos testes, pois estabelece os critérios que orientam a elaboração das questões”. Essa padronização permite a comparabilidade dos resultados ao longo do tempo e entre diferentes regiões do país.

Além dos testes cognitivos, o SAEB inclui a aplicação de questionários contextuais, que coletam informações sobre os estudantes, professores, diretores e as condições das escolas. Esses questionários abordam aspectos como a formação docente, a infraestrutura escolar, o clima organizacional e o contexto socioeconômico das famílias. Conforme destacado por Sousa (2020, p. 130), “os questionários contextuais são essenciais para compreender os fatores que influenciam o desempenho dos alunos, indo além da simples mensuração de resultados”. Essa abordagem permite uma análise mais abrangente e contextualizada da qualidade da educação.

A metodologia do SAEB também inclui a amostragem estratificada, que garante a representatividade dos resultados em nível nacional, regional e estadual. As escolas são selecionadas de forma aleatória, considerando critérios como localização (urbana ou rural), dependência administrativa (pública ou privada) e tamanho. Essa abordagem metodológica, conforme destacado por Bonamino e Sousa (2012, p. 380), “permite a generalização dos resultados para o conjunto da população estudantil, garantindo a confiabilidade das análises”. No entanto, a amostragem também limita a disponibilidade de dados para todas as escolas, o que tem sido alvo de críticas por parte de gestores e pesquisadores.

Um dos marcos mais significativos do SAEB foi a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007. O IDEB combina os resultados das avaliações do SAEB com dados sobre o fluxo escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono), oferecendo uma métrica sintética que facilita o monitoramento das metas educacionais estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Conforme destacado por Brooke e Cunha (2011, p. 15), “o IDEB representa um avanço na forma de avaliar a educação básica, ao integrar indicadores de desempenho e de eficiência do sistema educacional”. Essa integração permite uma visão mais abrangente da qualidade da educação.

A partir de 2019, o SAEB passou por uma reformulação que ampliou sua abrangência e incorporou novas etapas da educação básica, como a avaliação da educação infantil e do ensino médio. Essa expansão reflete a crescente importância atribuída à avaliação em larga escala como instrumento de planejamento e gestão educacional. Segundo o INEP (2022), “a reformulação do SAEB busca alinhar o sistema às demandas contemporâneas da educação, garantindo maior precisão e representatividade dos dados”. Essa mudança também incluiu a adoção de tecnologias digitais para a coleta e o processamento de informações.

A utilização de tecnologias digitais tem permitido a coleta e o processamento de dados em larga escala, ampliando as possibilidades de diagnóstico e intervenção. No entanto, como ressaltado por Bonamino e Sousa (2012, p. 385), “a incorporação de novas tecnologias deve ser acompanhada de reflexões críticas sobre seus impactos na prática pedagógica e na gestão escolar”. Essa preocupação ressalta a necessidade de equilibrar a inovação tecnológica com a garantia de que os dados sejam utilizados de forma ética e responsável.

A metodologia do SAEB também inclui a divulgação dos resultados de forma transparente e acessível, por meio de relatórios técnicos, boletins e plataformas online. Essa transparência permite que pesquisadores, gestores e a sociedade civil acompanhem a evolução da qualidade da educação em diferentes regiões do país. Conforme destacado por Vianna (2014, p. 78), “a transparência dos dados é um dos pilares da avaliação em larga escala, pois promove a participação social e o controle democrático das políticas educacionais”. No entanto, a divulgação dos resultados também tem sido alvo de críticas, especialmente quando utilizada para a elaboração de rankings escolares.

A elaboração de rankings escolares com base nos resultados do SAEB tem gerado debates sobre os possíveis efeitos negativos dessa prática. Hoffmann (2018) alerta que “a ênfase excessiva nos rankings pode levar a uma competição desmedida entre escolas, desviando o foco de questões pedagógicas mais amplas”. Essa crítica ressalta a necessidade de uma utilização mais responsável e contextualizada dos dados, que considere as desigualdades estruturais e as especificidades de cada escola.

A metodologia do SAEB também tem sido influenciada por tendências internacionais, como a adoção de metodologias mais sofisticadas de análise de dados e a

incorporação de indicadores de equidade. Conforme destacado por Borges, Almeida e Lima (2022, p. 10), “a avaliação em larga escala deve considerar não apenas o desempenho médio dos estudantes, mas também as desigualdades socioeconômicas e regionais que impactam a aprendizagem”. Essa abordagem permite uma análise mais justa e equitativa da qualidade da educação.

Diante do exposto, é importante destacar que a metodologia do SAEB deve ser compreendida como um meio para a melhoria da educação, e não como um fim em si mesma. Conforme destacado por Luckesi (2011, p. 45):

A avaliação da aprendizagem escolar não deve ser vista como um fim em si mesma, mas como um meio para a promoção do desenvolvimento integral do educando. Ela deve estar a serviço da construção de conhecimentos significativos e da formação de cidadãos críticos e autônomos.

Essa visão reforça a necessidade de uma abordagem mais reflexiva e crítica da metodologia do SAEB, que considere tanto suas potencialidades quanto seus limites.

IMPACTOS DO SAEB NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O SAEB tem desempenhado um papel central no diagnóstico da qualidade da educação no Brasil, fornecendo dados robustos que orientam a formulação de políticas públicas e a gestão escolar. Desde sua criação, o SAEB tem contribuído para a identificação de desigualdades educacionais e para a promoção de melhorias no ensino básico. Conforme destacado por Gatti (2014, p. 24), “a avaliação em larga escala é essencial para a construção de um sistema educacional mais equitativo e eficiente, pois oferece subsídios para a tomada de decisões baseadas em evidências”.

Um dos principais impactos do SAEB tem sido o mapeamento das deficiências na aprendizagem, especialmente em língua portuguesa e matemática. Os resultados das avaliações permitem identificar as habilidades e competências que os estudantes dominam e aquelas que ainda precisam ser desenvolvidas. Segundo Borges, Almeida e Lima (2022, p. 5), “o SAEB tem sido fundamental para evidenciar as lacunas de aprendizagem, especialmente em regiões com maiores vulnerabilidades socioeconômicas”.

Além de diagnosticar problemas, o SAEB tem contribuído para a redução das desigualdades regionais na educação. Os dados coletados permitem comparar o desempenho dos estudantes em diferentes estados e municípios, identificando as regiões que necessitam de maior apoio. Conforme destacado por Sousa (2020, p. 135), “a avaliação em larga escala tem sido uma ferramenta importante para promover a equidade, ao direcionar recursos e políticas para as áreas mais carentes”. No entanto, a autora alerta que a efetividade dessas políticas depende da capacidade de interpretar e utilizar os dados de forma contextualizada.

O SAEB também tem influenciado a gestão escolar, fornecendo informações que orientam a tomada de decisões nas escolas. Os resultados das avaliações são utilizados para identificar boas práticas e disseminar experiências exitosas entre as redes de ensino. Conforme destacado por Werle (2010, p. 45), “a avaliação em larga escala pode ser um catalisador de mudanças, desde que seus resultados sejam utilizados de forma construtiva e colaborativa”. Porém, a pressão por resultados pode levar a uma gestão focada exclusivamente no desempenho nos testes, em detrimento de outras dimensões da educação.

A criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007, representou um marco importante para o SAEB e para a educação brasileira. O IDEB combina os resultados das avaliações do SAEB com dados sobre o fluxo escolar, oferecendo uma métrica sintética que facilita o monitoramento das metas educacionais. Conforme destacado por Brooke e Cunha (2011, p. 15), “o IDEB representa um avanço na forma de avaliar a educação básica, ao integrar indicadores de desempenho e de eficiência do sistema educacional”.

Hoffmann (2018) argumenta que “a ênfase excessiva no IDEB pode levar a uma simplificação do conceito de qualidade educacional, reduzindo-o a aspectos mensuráveis”. Essa crítica ressalta a necessidade de uma abordagem mais ampla e contextualizada da avaliação, que considere as múltiplas dimensões do processo educativo. Além disso, a pressão por melhorar o IDEB pode gerar distorções, como a preparação excessiva para os testes em detrimento de uma formação integral dos estudantes.

O SAEB também tem impactado as políticas públicas educacionais, fornecendo dados que orientam a elaboração de programas e iniciativas voltadas à melhoria da educação. Exemplos incluem o Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que buscam alinhar o currículo escolar às demandas do século XXI. Conforme destacado por Cury (2015, p. 20), “a avaliação em larga escala é um instrumento poderoso, mas seu impacto depende da qualidade das políticas que ela informa”. Essa perspectiva reforça a importância de utilizar os dados do SAEB de forma responsável e contextualizada.

Apesar dos avanços, o SAEB tem sido alvo de críticas por parte de pesquisadores e educadores. Uma das principais críticas é o uso excessivo dos resultados para a responsabilização de escolas e professores. Freitas (2019) alerta que “a responsabilização baseada em testes padronizados pode aprofundar as desigualdades, penalizando justamente as escolas que atendem aos alunos mais vulneráveis”. Essa crítica ressalta a necessidade de equilibrar a accountability com estratégias de apoio e formação continuada para os profissionais da educação.

Outro ponto de preocupação é a possível redução do currículo ao que é avaliado pelo SAEB. Conforme destacado por Bonamino e Sousa (2012, p. 385), “a ênfase excessiva nos testes pode levar à negligência de aspectos importantes do desenvolvimento integral dos estudantes, como a criatividade, a criticidade e a autonomia”. Essa crítica ressalta a necessidade de uma integração mais estreita entre avaliação e currículo, que promova uma educação mais inclusiva e de qualidade.

A elaboração de rankings escolares com base nos resultados do SAEB tem gerado debates sobre os possíveis efeitos negativos dessa prática. Hoffmann (2018) alerta que a ênfase excessiva nos rankings pode levar a uma competição desmedida entre escolas, desviando o foco de questões pedagógicas mais amplas. Essa crítica ressalta a necessidade de uma utilização mais responsável e contextualizada dos dados, que considere as desigualdades estruturais e as especificidades de cada escola.

CRÍTICAS E DESAFIOS DO SAEB

Apesar de sua importância como ferramenta de diagnóstico e monitoramento da educação básica, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) tem sido alvo de

diversas críticas e enfrenta desafios significativos em sua implementação e utilização. Uma das principais críticas refere-se ao uso excessivo dos resultados para a elaboração de rankings escolares, que muitas vezes desconsideram as desigualdades estruturais e as especificidades de cada contexto educacional. Conforme destacado por Hoffmann (2018, p. 67), “a ênfase excessiva nos rankings pode levar a uma competição desmedida entre escolas, desviando o foco de questões pedagógicas mais amplas”. Essa prática pode gerar pressão desmedida sobre professores e alunos, em detrimento de uma formação integral.

Outro ponto de crítica é a possível redução do currículo ao que é avaliado pelo SAEB. Como os testes focam principalmente em língua portuguesa e matemática, há o risco de que outras áreas do conhecimento, como artes, ciências humanas e educação física, sejam negligenciadas. Bonamino e Sousa (2012, p. 385) alertam que “a ênfase excessiva nos testes pode levar à negligência de aspectos importantes do desenvolvimento integral dos estudantes, como a criatividade, a criticidade e a autonomia”. Essa crítica ressalta a necessidade de uma abordagem mais equilibrada, que integre avaliação e currículo de forma harmônica.

A responsabilização de escolas e professores com base nos resultados do SAEB também tem sido amplamente criticada. Freitas (2019, p. 12) argumenta que “a responsabilização baseada em testes padronizados pode aprofundar as desigualdades, penalizando justamente as escolas que atendem aos alunos mais vulneráveis”. Essa abordagem punitiva desconsidera fatores externos ao ambiente escolar, como as condições socioeconômicas das famílias e a falta de recursos em regiões mais carentes. Para muitos educadores, essa prática gera estresse e desmotivação, prejudicando o clima organizacional nas escolas.

Adicionalmente, a metodologia do SAEB tem sido questionada por sua capacidade de captar a complexidade do processo educativo. Conforme destacado por Borges, Almeida e Lima (2022, p. 10), “a avaliação em larga escala deve considerar não apenas o desempenho médio dos estudantes, mas também as desigualdades socioeconômicas e regionais que impactam a aprendizagem”. Apesar dos avanços, os testes padronizados ainda são limitados em sua capacidade de avaliar habilidades socioemocionais e outras dimensões importantes do desenvolvimento dos estudantes.

A transparência dos dados do SAEB, embora seja um de seus pontos fortes, também tem sido alvo de críticas. A divulgação dos resultados em plataformas acessíveis ao público permite que a sociedade acompanhe a evolução da qualidade da educação, mas também pode ser utilizada de forma inadequada. Vianna (2014, p. 78) alerta que “a transparência dos dados pode gerar distorções, como a elaboração de rankings que não consideram as desigualdades estruturais”. Essa prática pode estigmatizar escolas e comunidades, criando um ciclo de desvalorização e desinvestimento.

Outro desafio significativo é a interpretação e utilização dos dados do SAEB. Embora os resultados forneçam informações valiosas, sua complexidade exige capacitação técnica para análise e aplicação. De acordo com Sousa (2020, p. 140), “a efetividade das políticas baseadas no SAEB depende da capacidade dos gestores e educadores de interpretar os dados de forma crítica e contextualizada”.

A ampliação do SAEB para incluir novas etapas da educação básica, como a educação infantil e o ensino médio, também traz desafios. A avaliação dessas etapas exige metodologias específicas, que considerem as particularidades de cada fase do desenvolvimento dos estudantes. Porém, a implementação dessas mudanças requer investimentos em capacitação e infraestrutura.

A influência do SAEB na formulação de políticas públicas também tem sido questionada. Embora os dados sejam fundamentais para orientar decisões, há o risco de que as políticas sejam baseadas em uma interpretação simplista dos resultados. Cury (2015, p. 20) argumenta que “a avaliação em larga escala é um instrumento poderoso, mas seu impacto depende da qualidade das políticas que ela informa”. Essa crítica ressalta a necessidade de uma abordagem mais contextualizada e participativa na formulação de políticas.

O SAEB também enfrenta desafios relacionados à equidade. Embora o sistema permita identificar desigualdades regionais e socioeconômicas, sua capacidade de promover mudanças concretas depende de políticas públicas efetivas. A formação docente é outro aspecto crítico no contexto do SAEB. Os resultados das avaliações podem ser utilizados para orientar a formação continuada de professores, identificando as áreas que necessitam de maior atenção. No entanto, Freitas (2019, p. 15) alerta que “a

formação docente não pode ser reduzida à preparação para os testes, em detrimento de uma formação mais ampla e crítica”. Essa crítica ressalta a necessidade de uma formação que considere as múltiplas dimensões do processo educativo.

CONCLUSÃO

O SAEB é uma ferramenta essencial para diagnosticar e monitorar a qualidade da educação no Brasil, fornecendo dados que ajudam a identificar desigualdades e orientar políticas públicas. A criação do IDEB foi um avanço significativo, mas também trouxe desafios, como a simplificação excessiva da qualidade educacional e a pressão por resultados que podem distorcer o foco pedagógico. Críticas ao SAEB destacam a responsabilização punitiva, a redução do currículo e a elaboração de rankings, práticas que podem aprofundar desigualdades.

Para aprimorar o SAEB, é necessário adotar uma abordagem mais formativa, integrando avaliação e currículo, investindo na formação de professores e ampliando o escopo das avaliações para incluir habilidades socioemocionais e outras áreas do conhecimento. A transparência e a democratização dos dados, aliadas ao uso de tecnologias digitais, podem ampliar o impacto positivo do sistema. Além disso, uma cultura de avaliação colaborativa, focada no apoio às escolas e não na competição, é fundamental.

Em síntese, o SAEB tem um grande potencial para transformar a educação brasileira, mas seu sucesso depende de uma utilização crítica e contextualizada dos dados. A avaliação deve ser vista como um meio para promover uma educação mais justa, equitativa e de qualidade, garantindo o desenvolvimento integral dos estudantes e a redução das desigualdades educacionais.

REFERÊNCIAS

- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: Interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/47883>. Acesso em: 06 mar. 2025.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua): Educação**. Rio de Janeiro:

IBGE, 2021. Disponível em: [<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/>]. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar 2022: Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: [<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>]. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório SAEB 2021: Resultados e análises**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 03 mar. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Nota Técnica: Reformulação do SAEB**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/reformulacao-do-saeb>. Acesso em: 12 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Plano Nacional de Educação (PNE): Metas e estratégias**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 01 mar. 2025.

CURY, C. R. J. Avaliação da educação básica: Desafios e perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 12-29, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/>. Acesso em: 04 mar. 2025.

PASSONE, E.; RONCOLI, M. G. Revisão da literatura sobre os estudos de responsabilização escolar no Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 16, e84282, 2022. DOI: 10.5380/jpe.v16i0.84282. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/jpe.v16i0.84282>. Acesso em: 10 mar. 2025.

BORGES, Ana Paula Nogueira Rocha; ALMEIDA, Shirley Patrícia Nogueira de Castro e; LIMA, Kátia. Avaliação Educacional: o Saeb, seus pressupostos, finalidades e repercussões. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, Brasília, v. 12, n. 4, p. 1–19, 2022. DOI: 10.37001/ripec.v12i4.3218. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/periodicos/index.php/ripec/article/view/3218>. Acesso em: 19 mar. 2025.

GATTI, B. A. A avaliação da educação básica no Brasil: Avanços e desafios. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 24-37, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2320>. Acesso em: 10 mar. 2025.

HOFFMANN, J. **Avaliação: Mito & desafio**. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOUSA, S. Z. Avaliação em larga escala e gestão escolar: Desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 36, n. 1, p. 123-145, 2020. Disponível em: [<https://seer.ufrgs.br/rbpae>]. Acesso em: 08 mar. 2025.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional: Teoria, planejamento e modelos**. São Paulo: IBRASA, 2014.

WERLE, F. O. C. **Avaliação em larga escala: Foco na escola**. São Paulo: Cortez, 2010.

CAPÍTULO II

AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ANA): PRINCÍPIOS E DESAFIOS

Elise Pereira Vitoria ⁵

Maurício Aires Vieira ⁶

Solenita Silva Araujo ⁷

Ana Julia Torres de Lacerda Fraz ⁸

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2025.17-02

RESUMO: Este capítulo examina a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), instituída em 2013 com o propósito de monitorar os níveis de alfabetização das crianças ao final do ciclo inicial do ensino fundamental. O objetivo central é discutir seus princípios, desafios e impactos na educação brasileira, com ênfase na identificação de deficiências e na promoção de políticas públicas voltadas para a alfabetização. A metodologia adotada combina a análise de dados oficiais com uma revisão de literatura, apoiando-se em teóricos como Ferreiro (2016), Mortatti (2020) e Soares (2021), que abordam a alfabetização sob diferentes perspectivas. O referencial teórico enfatiza a alfabetização como um processo multidimensional, ressaltando a necessidade de avaliar não apenas habilidades de leitura e escrita, mas também competências matemáticas, alinhadas às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados da análise indicam que a ANA trouxe avanços significativos na identificação de deficiências no processo de alfabetização, especialmente em regiões com maiores carências socioeconômicas. No entanto, também revelam desafios persistentes, como a falta de articulação entre os resultados da avaliação e a formação continuada de professores, a descontextualização dos testes em relação às realidades locais e a pressão excessiva sobre os alunos, que pode gerar ansiedade e desmotivação. Além disso, há críticas sobre o foco restrito da avaliação, que pode negligenciar aspectos importantes do desenvolvimento integral das crianças, como o pensamento crítico e a criatividade. Aponta-se a necessidade de políticas mais integradas e abrangentes, que articulem a avaliação com a formação docente e práticas pedagógicas inovadoras. Sugere-se, ainda, a incorporação de abordagens que considerem as diversidades regionais e culturais, além de estratégias que promovam uma alfabetização plena e significativa, garantindo que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade desde os anos iniciais. Essas medidas poderiam contribuir para superar as lacunas identificadas e fortalecer o processo de alfabetização no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. ANA. Avaliação. Formação docente.

5 Mestranda em Educação. Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. elisepvitoria@gmail.com.

6 Doutor em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC-RS.
mauriciovieira@unipampa.edu.br.

7 Licenciada em Pedagogia. Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP. araujo.solenita@unifesp.br.

8 Especialista em Gestão e Supervisão com Docência no Ensino Superior. Faculdade Evangélica do Meio Norte – FAEME. anajulia0753@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A alfabetização no Brasil tem sido um tema central nas discussões sobre educação, especialmente diante dos desafios históricos e estruturais que o país enfrenta. A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), criada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), representa uma das principais iniciativas para diagnosticar o nível de proficiência em leitura, escrita e matemática entre crianças do ciclo de alfabetização. Segundo o documento básico da ANA (BRASIL, 2022), a avaliação tem como objetivo fornecer subsídios para a formulação de políticas públicas que melhorem a qualidade da educação básica. No entanto, os resultados das últimas edições da ANA revelam lacunas significativas no processo de alfabetização, especialmente em regiões com maiores índices de desigualdade social.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pelo Ministério da Educação (MEC) em 2018, estabelece diretrizes para a educação infantil e o ensino fundamental, incluindo a alfabetização como um dos eixos centrais. A BNCC define que, ao final do 2º ano do ensino fundamental, as crianças devem dominar habilidades básicas de leitura e escrita. Contudo, a implementação dessas diretrizes ainda enfrenta desafios, como a falta de formação adequada dos professores e a insuficiência de recursos pedagógicos. Como destacam Carvalho e Fonseca (2021), a formação docente é um dos pilares para o sucesso da alfabetização, mas muitos professores ainda não estão preparados para lidar com as demandas específicas desse processo.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aponta que, em 2021, cerca de 11 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais eram analfabetos. Esse dado revela a persistência de um problema estrutural que afeta não apenas as gerações mais velhas, mas também crianças e jovens que não conseguem avançar no processo de alfabetização. A alfabetização é, portanto, um direito fundamental que precisa ser garantido para todos, independentemente de sua condição socioeconômica ou localização geográfica.

Nesse contexto, a avaliação em larga escala, como a ANA, tem sido alvo de críticas e análises por parte de pesquisadores. Silva e Ferreira (2022) argumentam que,

embora essas avaliações forneçam dados importantes, elas não são suficientes para compreender as complexidades do processo de alfabetização. Segundo os autores, é necessário considerar fatores como a diversidade cultural, as condições de ensino e as práticas pedagógicas adotadas em sala de aula. A alfabetização não pode ser reduzida a um conjunto de habilidades mensuráveis, mas deve ser entendida como um processo contínuo e contextualizado.

A formação de professores alfabetizadores é outro aspecto crucial para o sucesso das políticas públicas nessa área. Santos e Costa (2022) destacam que a ANA tem influenciado a formação docente, mas ainda há um longo caminho a percorrer. Os autores afirmam que é necessário investir em programas de formação continuada que preparem os professores para lidar com as especificidades da alfabetização, especialmente em contextos de diversidade cultural e desigualdade social. A formação docente deve, portanto, ser um eixo central das políticas educacionais.

A diversidade cultural também impacta o processo de alfabetização no Brasil. Lima e Oliveira (2022) discutem como os resultados da ANA refletem as desigualdades regionais e culturais do país. Segundo os autores, é preciso considerar as particularidades de cada região e comunidade no planejamento das políticas de alfabetização. A alfabetização não pode ser tratada de forma homogênea, mas deve ser adaptada às realidades locais, respeitando as diferenças culturais e linguísticas.

Passone e Roncoli (2022) realizam uma revisão da literatura sobre os estudos de responsabilização no Brasil e apontam que, embora essa abordagem possa trazer avanços, ela também pode gerar pressões excessivas sobre os professores e as escolas. Os autores defendem que a responsabilização deve ser acompanhada de apoio e recursos para que as escolas possam cumprir suas metas de forma eficaz.

A história da alfabetização no Brasil é marcada por avanços e retrocessos. Mortatti (2020) analisa as diferentes fases desse processo, desde as primeiras iniciativas no período colonial até as políticas contemporâneas. A autora destaca que, apesar dos progressos alcançados, ainda há muitos desafios a serem superados. A alfabetização é um processo complexo que envolve não apenas a aquisição de habilidades, mas também a construção de significados e a inserção social.

A questão dos métodos de alfabetização também tem sido amplamente debatida. Soares (2021) argumenta que não existe um método único e universal para a alfabetização, mas que é necessário adaptar as práticas pedagógicas às necessidades dos alunos. A autora defende uma abordagem pluralista, que combine diferentes métodos e estratégias para garantir o sucesso do processo de alfabetização. Essa perspectiva é especialmente importante em um país tão diverso como o Brasil.

A avaliação da alfabetização, como a realizada pela ANA, tem implicações significativas para as políticas públicas. Gomes e Santos (2021) discutem como os resultados dessas avaliações podem influenciar a formulação de políticas e a alocação de recursos. No entanto, os autores alertam para o risco de se priorizar apenas os aspectos quantitativos, em detrimento de uma análise mais qualitativa e contextualizada. A avaliação deve ser um instrumento para a melhoria da educação, e não um fim em si mesma.

A alfabetização é um processo que vai além da aquisição de habilidades técnicas. Ferreiro (2016) destaca que a alfabetização envolve a construção de significados e a inserção do indivíduo em práticas sociais de leitura e escrita. A autora argumenta que é necessário considerar o contexto social e cultural no qual a alfabetização ocorre, para que ela seja efetiva e significativa. Essa perspectiva é fundamental para a compreensão do processo de alfabetização no Brasil.

Os desafios da alfabetização no Brasil são múltiplos e complexos. Vieira e Machado (2023) analisam os resultados da ANA e apontam que, embora tenha havido avanços, ainda há muito a ser feito para garantir que todas as crianças sejam plenamente alfabetizadas. Os autores destacam a necessidade de políticas públicas integradas, que envolvam não apenas a escola, mas também a família e a comunidade. A alfabetização é uma responsabilidade coletiva que deve ser assumida por todos os setores da sociedade.

A formação de professores, a diversidade cultural, a responsabilização escolar e a avaliação em larga escala são alguns dos temas que permeiam as discussões sobre alfabetização no Brasil. Esses temas serão explorados ao longo deste trabalho, com o objetivo de contribuir para o debate sobre as políticas públicas e as práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização. A partir da análise das referências bibliográficas, busca-se compreender os desafios e as perspectivas desse processo no contexto brasileiro.

Por fim, é importante ressaltar que a alfabetização é um direito fundamental e um dos pilares para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Como afirma Almeida e Silva (2021), a alfabetização não é apenas uma questão educacional, mas também social e política. Garantir que todas as crianças sejam plenamente alfabetizadas é um desafio que exige o compromisso de todos os atores envolvidos no processo educacional.

REVISÃO TEÓRICA

A alfabetização e o letramento ocupam um lugar central nas discussões educacionais contemporâneas, sendo considerados pilares fundamentais para a promoção da cidadania e a garantia do direito à educação de qualidade. Compreender as diferentes abordagens teóricas e práticas relacionadas a esses processos é essencial para enfrentar os desafios impostos pelas desigualdades sociais e culturais presentes no contexto brasileiro. Além disso, analisar as políticas públicas voltadas para a alfabetização e refletir sobre a formação de professores alfabetizadores permite identificar avanços e limitações nas estratégias adotadas para assegurar que todas as crianças desenvolvam as competências necessárias à plena participação na sociedade letrada. Nesta revisão teórica, serão discutidos os conceitos de alfabetização e letramento, analisadas as principais políticas públicas da área e examinadas as questões relativas à formação dos professores responsáveis por esse processo.

A alfabetização e o letramento são conceitos fundamentais para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo Soares (2021), a alfabetização refere-se à aquisição do código linguístico, ou seja, à capacidade de decodificar e codificar palavras. Já o letramento vai além, envolvendo o uso social da leitura e da escrita em práticas cotidianas. A autora argumenta que "a alfabetização é um processo necessário, mas não suficiente, para o letramento, que exige a inserção do indivíduo em contextos significativos de uso da língua escrita" (Soares, 2021, p. 45).

Ferreiro (2016) complementa essa discussão ao afirmar que a alfabetização é um processo psicológico e cognitivo que envolve a construção de hipóteses sobre a escrita. A autora defende que "a criança não aprende a ler e escrever de forma passiva, mas constroi ativamente seu conhecimento sobre o sistema de escrita, a partir de suas

interações com o meio" (Ferreiro, 2016, p. 32). Essa perspectiva ressalta a importância de práticas pedagógicas que valorizem a participação ativa do aluno e considerem seu contexto sociocultural.

Mortatti (2020) analisa a evolução histórica desses conceitos no Brasil, destacando que, durante décadas, a alfabetização foi tratada como um processo mecânico e descontextualizado. A autora argumenta que apenas nas últimas décadas o letramento ganhou destaque nas políticas educacionais, refletindo uma mudança de paradigma que valoriza o uso funcional da língua escrita. Essa evolução teórica tem implicações diretas para as práticas pedagógicas e para a formação de professores.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS RELACIONADAS À ALFABETIZAÇÃO

As políticas públicas de alfabetização no Brasil têm sido marcadas por iniciativas como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A ANA, criada pelo INEP, tem como objetivo diagnosticar o nível de proficiência em leitura, escrita e matemática entre crianças do ciclo de alfabetização. Segundo o documento básico da ANA (BRASIL, 2022), a avaliação busca fornecer subsídios para a formulação de políticas públicas que melhorem a qualidade da educação básica. No entanto, os resultados das últimas edições da ANA revelam lacunas significativas, especialmente em regiões com maiores índices de desigualdade social.

A BNCC, instituída pelo MEC em 2018, estabelece diretrizes para a educação infantil e o ensino fundamental, incluindo a alfabetização como um dos eixos centrais. A BNCC define que, ao final do 2º ano do ensino fundamental, as crianças devem dominar habilidades básicas de leitura e escrita. Contudo, a implementação dessas diretrizes enfrenta desafios, como a falta de formação adequada dos professores e a insuficiência de recursos pedagógicos. Como destacam Carvalho e Fonseca (2021), a formação docente é um dos pilares para o sucesso da alfabetização, mas muitos professores ainda não estão preparados para lidar com as demandas específicas desse processo.

A PNAD Contínua, realizada pelo IBGE, aponta que, em 2021, cerca de 11 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais eram analfabetos. Esse dado revela a

persistência de um problema estrutural que afeta não apenas as gerações mais velhas, mas também crianças e jovens que não conseguem avançar no processo de alfabetização. A alfabetização é, portanto, um direito fundamental que precisa ser garantido para todos, independentemente de sua condição socioeconômica ou localização geográfica.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

A formação de professores alfabetizadores é um dos aspectos mais críticos para o sucesso das políticas públicas de alfabetização. Santos e Costa (2022) destacam que a ANA tem influenciado a formação docente, mas ainda há um longo caminho a percorrer. Os autores afirmam que é necessário investir em programas de formação continuada que preparem os professores para lidar com as especificidades da alfabetização, especialmente em contextos de diversidade cultural e desigualdade social. A formação docente deve, portanto, ser um eixo central das políticas educacionais.

Carvalho e Fonseca (2021) argumentam que a formação inicial dos professores muitas vezes não é suficiente para prepará-los para os desafios da alfabetização. Segundo os autores, "a formação inicial deve ser complementada por programas de formação continuada que abordem temas como a diversidade cultural, as práticas pedagógicas inovadoras e o uso de tecnologias educacionais" (Carvalho; Fonseca, 2021, p. 12).

Gomes e Santos (2021) discutem como os resultados das avaliações em larga escala, como a ANA, podem influenciar a formação de professores. Os autores alertam para o risco de se priorizar apenas os aspectos quantitativos, em detrimento de uma análise mais qualitativa e contextualizada. Eles defendem que a formação docente deve ser orientada para a prática reflexiva, que permita aos professores adaptar suas estratégias pedagógicas às necessidades específicas de seus alunos. Essa abordagem é especialmente importante em um país tão diverso como o Brasil.

Lima e Oliveira (2022) destacam a importância de se considerar a diversidade cultural na formação de professores alfabetizadores. Segundo os autores, "a formação docente deve incluir discussões sobre as diferentes realidades culturais e linguísticas do

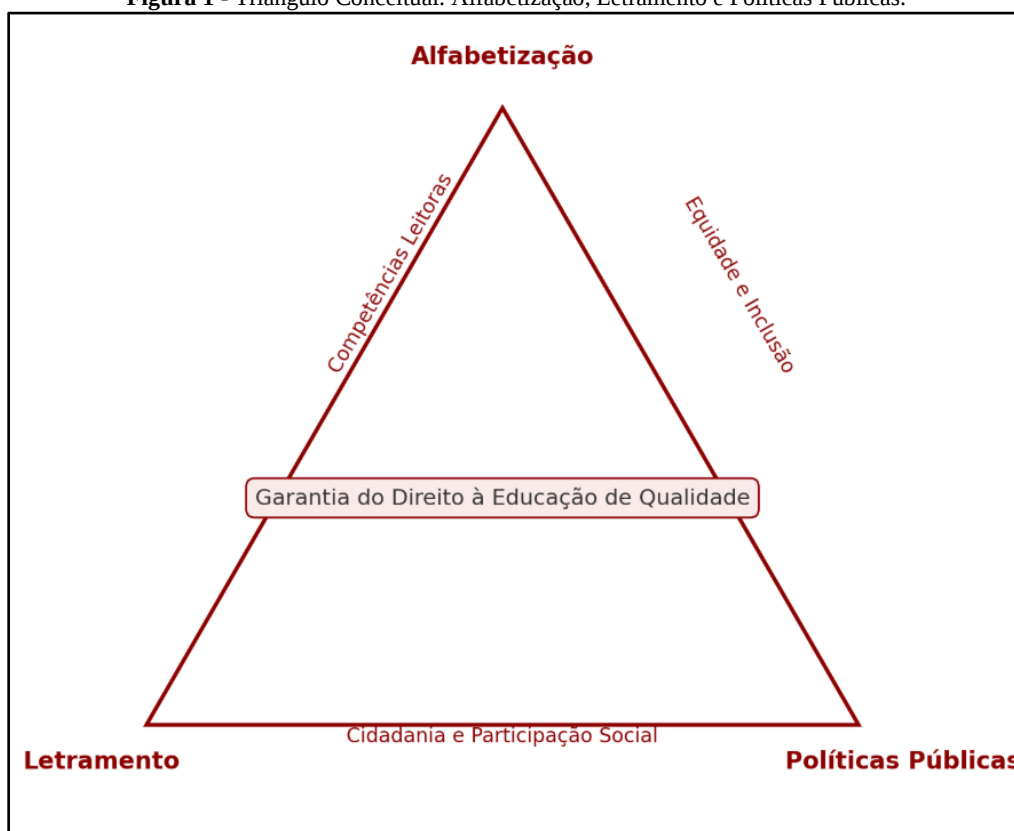
país, para que os professores possam desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e respeitadas" (LIMA; OLIVEIRA, 2022, p. 8). Essa perspectiva é fundamental para garantir que a alfabetização seja um processo significativo e contextualizado para todos os alunos.

Passone e Roncoli (2022) discutem a relação entre a formação docente e a responsabilização escolar. Os autores argumentam que, embora a responsabilização possa trazer avanços, ela também pode gerar pressões excessivas sobre os professores. Eles defendem que a formação docente deve incluir estratégias para lidar com essas pressões, de modo a garantir que os professores possam cumprir suas metas de forma eficaz e sem prejuízo para sua saúde mental e profissional.

Diante do exposto, é importante ressaltar que a formação de professores alfabetizadores não pode ser dissociada das políticas públicas de alfabetização. Como destacam Vieira e Machado (2023), a formação docente deve ser integrada a um conjunto mais amplo de políticas que incluam a melhoria das condições de trabalho, a disponibilização de recursos pedagógicos e o apoio às escolas. A alfabetização é um desafio complexo que exige o compromisso de todos os atores envolvidos no processo educacional.

O triângulo conceitual a seguir (figura 1) sintetiza as relações fundamentais entre alfabetização, letramento e políticas públicas, destacando a interdependência desses três elementos para a garantia do direito à educação de qualidade. A alfabetização representa a base para o domínio do código linguístico; o letramento expande esse domínio para a inserção em práticas sociais de leitura e escrita; e as políticas públicas estabelecem as diretrizes e estratégias necessárias para assegurar que esses processos se concretizem de forma equitativa e inclusiva. No centro dessa articulação, encontra-se o compromisso com a formação de cidadãos críticos e participativos, refletindo a importância de um trabalho pedagógico que considere o contexto sociocultural e as necessidades de cada estudante.

Figura 1 - Triângulo Conceitual: Alfabetização, Letramento e Políticas Públicas.



Fonte: Elaborado pelos autores.

O quadro 1 abaixo apresenta a síntese dos principais eixos temáticos discutidos na revisão teórica sobre alfabetização e letramento. Organizados em três dimensões centrais — abordagens teóricas, políticas públicas e formação de professores — os temas evidenciam a complexidade do debate e a inter-relação entre os conceitos. Enquanto as abordagens teóricas fundamentam a compreensão dos processos de alfabetização e letramento, as políticas públicas oferecem diretrizes e mecanismos de avaliação. A formação de professores alfabetizadores, por sua vez, representa um eixo estratégico para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas.

Quadro 1 - Eixos Temáticos da Revisão Teórica sobre Alfabetização e Letramento.

Eixo Temático	Principais Aspectos	Autores/Referências
Abordagens Teóricas	- Alfabetização: domínio do código linguístico - Letramento: uso social da leitura e da escrita - Participação ativa do aluno - Influência do contexto sociocultural	Soares (2021) Ferreira (2016) Mortatti (2020)

Políticas Públicas	- Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) - Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD): diagnóstico do analfabetismo	BRASIL (2022) Carvalho e Fonseca (2021) IBGE (2021)
Formação de Professores Alfabetizadores	- Formação inicial e continuada - Inclusão da diversidade cultural e linguística - Práticas pedagógicas inovadoras - Pressões da responsabilização escolar	Santos e Costa (2022) Gomes e Santos (2021) Lima e Oliveira (2022) Vieira e Machado (2023)

Fonte: Elaborado pelos autores.

METODOLOGIA

O estudo adota uma abordagem qualitativa de caráter bibliográfico, com o objetivo de analisar e discutir as principais questões relacionadas à alfabetização no Brasil, com base em referências teóricas e documentos oficiais. Segundo Gil (2020), a pesquisa bibliográfica é particularmente útil quando o objetivo é compreender um fenômeno a partir da análise de fontes secundárias, como artigos científicos, livros, documentos oficiais e relatórios. Para o autor, é uma metodologia amplamente utilizada em estudos educacionais, pois permite a revisão e a sistematização de conhecimentos já produzidos sobre um tema, contribuindo para a construção de um panorama teórico consistente

Para a seleção das referências, foram adotados critérios de inclusão que priorizaram obras publicadas a partir de 2020, com exceção de alguns clássicos da área, como Ferreiro (2016), devido à sua relevância para o tema. Além disso, foram priorizados estudos que abordam a alfabetização no contexto brasileiro, com foco em políticas públicas, formação docente e avaliação em larga escala. As fontes consultadas incluem artigos científicos indexados em bases de dados como SciELO e CAPES, livros, documentos oficiais do INEP e do MEC, e relatórios de pesquisas nacionais, como a PNAD Contínua.

A análise dos dados foi realizada por meio da leitura crítica e da categorização das informações contidas nas referências selecionadas. Conforme sugerido por Lüdke e André (2020), a análise qualitativa de caráter bibliográfico envolve a identificação de temas e subtemas que emergem dos textos, permitindo a organização e a interpretação

dos dados de forma sistemática. Neste estudo, os temas centrais foram organizados em três eixos: conceitos de alfabetização e letramento, políticas públicas relacionadas à alfabetização e formação de professores alfabetizadores.

Por fim, é importante ressaltar que a pesquisa bibliográfica, embora não envolva coleta de dados empíricos, exige rigor metodológico e reflexão crítica. Como afirma Gil (2020, p. 78), "a pesquisa bibliográfica não se limita à mera reprodução de ideias, mas envolve a análise, a síntese e a interpretação dos dados, com o objetivo de contribuir para o avanço do conhecimento sobre o tema investigado". Nesse sentido, pretende-se não apenas revisar a literatura existente, mas também oferecer uma análise crítica que possa subsidiar futuras pesquisas e políticas públicas na área da alfabetização.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Conforme já explicitado, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) tem sido um instrumento fundamental para diagnosticar o nível de proficiência em leitura, escrita e matemática entre crianças do ciclo de alfabetização no Brasil. Segundo o documento básico da ANA (Brasil, 2022), a avaliação busca fornecer subsídios para a formulação de políticas públicas que melhorem a qualidade da educação básica. No entanto, os resultados das últimas edições da ANA revelam lacunas significativas, especialmente em regiões com maiores índices de desigualdade social. Dados do INEP (2022) mostram que, na edição mais recente da avaliação, apenas 45% das crianças alcançaram o nível adequado em leitura, enquanto em matemática esse índice cai para 35%. As disparidades regionais são evidentes: nas regiões Norte e Nordeste, menos de 30% das crianças atingiram o nível esperado em escrita, em contraste com índices superiores a 50% no Sudeste e Sul. Além disso, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2021, realizada pelo IBGE, reforça a urgência do tema ao apontar que 11 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais são analfabetos, com taxas que chegam a 18% no Nordeste, enquanto no Sudeste esse percentual é de 4%. Esses dados evidenciam que, embora o país tenha avançado em termos de acesso à educação, ainda há desafios consideráveis a serem superados no que diz respeito à qualidade do ensino e à equidade educacional.

Carvalho e Fonseca (2021) destacam que os resultados da ANA têm sido utilizados para orientar políticas públicas, mas muitas vezes de forma limitada. Os autores argumentam que "a análise dos dados da ANA deve ir além dos índices de proficiência e considerar fatores contextuais, como as condições de ensino, a formação dos professores e as características socioeconômicas dos alunos" (Carvalho; Fonseca, 2021, p. 50) revelando a necessidade de uma abordagem mais ampla e integrada para a interpretação dos resultados da avaliação.

Gomes e Santos (2021) discutem como os resultados da ANA podem influenciar a alocação de recursos e a formulação de políticas educacionais. Os autores alertam para o risco de se priorizar apenas os aspectos quantitativos, em detrimento de uma análise mais qualitativa e contextualizada. Eles defendem que "a avaliação em larga escala deve ser um instrumento para a melhoria da educação, e não um fim em si mesma" (Gomes; Santos, 2021, p. 130). Essa crítica é particularmente relevante em um contexto em que os resultados das avaliações são frequentemente utilizados para justificar medidas punitivas, em vez de investimentos em formação docente e infraestrutura escolar.

A BNCC estabelece diretrizes para a educação infantil e o ensino fundamental, incluindo a alfabetização como um dos eixos centrais. A BNCC define que, ao final do 2º ano do ensino fundamental, as crianças devem dominar habilidades básicas de leitura e escrita. Contudo, a implementação dessas diretrizes enfrenta desafios, como a falta de formação adequada dos professores e a insuficiência de recursos pedagógicos. Como destacam Carvalho e Fonseca (2021), a formação docente é um dos pilares para o sucesso da alfabetização, mas muitos professores ainda não estão preparados para lidar com as demandas específicas desse processo.

DISCUSSÃO SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL E A ALFABETIZAÇÃO

A diversidade cultural é um dos fatores que mais impactam o processo de alfabetização no Brasil. Lima e Oliveira (2022) discutem como os resultados da ANA refletem as desigualdades regionais e culturais do país. Segundo os autores, é preciso considerar as particularidades de cada região e comunidade no planejamento das políticas de alfabetização. A alfabetização não pode ser tratada de forma homogênea,

mas deve ser adaptada às realidades locais, respeitando as diferenças culturais e linguísticas.

Mortatti (2020) analisa a evolução histórica da alfabetização no Brasil, destacando que, durante décadas, o processo foi tratado de forma mecânica e descontextualizada. A autora argumenta que apenas nas últimas décadas o letramento ganhou destaque nas políticas educacionais, refletindo uma mudança de paradigma que valoriza o uso funcional da língua escrita. Essa evolução teórica tem implicações diretas para as práticas pedagógicas e para a formação de professores.

Ferreiro (2016) complementa essa discussão ao afirmar que a alfabetização é um processo psicológico e cognitivo que envolve a construção de hipóteses sobre a escrita. A autora defende que a criança não aprende a ler e escrever de forma passiva, mas sim a partir de um processo de construção ativa sobre o sistema de escrita, a partir de suas interações com o meio fato que ressalta a importância de práticas pedagógicas que valorizem a participação ativa do aluno e considerem seu contexto sociocultural.

Lima e Oliveira (2022) destacam a importância de se considerar a diversidade cultural na formação de professores alfabetizadores. Segundo os autores, "a formação docente deve incluir discussões sobre as diferentes realidades culturais e linguísticas do país, para que os professores possam desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e respeitadas" (Lima; Oliveira, 2022, p. 8). Essa perspectiva é fundamental para garantir que a alfabetização seja um processo significativo e contextualizado para todos os alunos.

REFLEXÕES SOBRE A RESPONSABILIZAÇÃO ESCOLAR E A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

A responsabilização escolar é outro tema que tem ganhado destaque nas discussões sobre alfabetização. Passone e Roncoli (2022) realizam uma revisão da literatura sobre os estudos de responsabilização no Brasil e apontam que, embora essa abordagem possa trazer avanços, ela também pode gerar pressões excessivas sobre os professores e as escolas. Os autores defendem que a responsabilização deve ser acompanhada de apoio e recursos para que as escolas possam cumprir suas metas de forma eficaz. Dados do Censo Escolar de 2022 (INEP) reforçam essa discussão ao

mostrar que escolas com maior investimento em formação docente e infraestrutura apresentam índices de proficiência até 20% superiores em comparação com aquelas que não recebem o mesmo apoio. Além disso, um estudo realizado por Silva e Ferreira (2022) revela que 65% dos professores alfabetizadores relatam sentir pressão excessiva devido às avaliações em larga escala, como a ANA, o que pode impactar negativamente sua saúde mental e desempenho profissional. Esses números destacam a necessidade de equilibrar a responsabilização com políticas de suporte, como formação continuada, melhoria das condições de trabalho e disponibilização de recursos pedagógicos adequados. Sem esse equilíbrio, a responsabilização pode se tornar um obstáculo, em vez de um incentivo, para a melhoria da qualidade da alfabetização no Brasil.

Para Silva e Ferreira (2022), embora as avaliações em larga escala, como a ANA, forneçam dados importantes, elas não são suficientes para compreender as complexidades do processo de alfabetização. Segundo os autores, é necessário considerar fatores como a diversidade cultural, as condições de ensino e as práticas pedagógicas adotadas em sala de aula. A alfabetização não pode ser reduzida a um conjunto de habilidades mensuráveis, mas deve ser entendida como um processo contínuo e contextualizado.

Gomes e Santos (2021) discutem como os resultados das avaliações em larga escala podem influenciar a formação de professores. Os autores alertam para o risco de se priorizar apenas os aspectos quantitativos, em detrimento de uma análise mais qualitativa e contextualizada. Eles defendem que a formação docente deve ser orientada para a prática reflexiva, que permita aos professores adaptarem suas estratégias pedagógicas às necessidades específicas de seus alunos. Essa abordagem é especialmente importante em um país tão diversos como o Brasil.

Vieira e Machado (2023) analisam os resultados da ANA e apontam que, embora tenha havido avanços, ainda há muito a ser feito para garantir que todas as crianças sejam plenamente alfabetizadas. Os autores destacam a necessidade de políticas públicas integradas, que envolvam não apenas a escola, mas também a família e a comunidade. A alfabetização é uma responsabilidade coletiva que deve ser assumida por todos os setores da sociedade.

Portanto, é importante ressaltar que a avaliação em larga escala, como a ANA, deve ser vista como um instrumento para a melhoria da educação, e não como um fim em si mesma. Como destacam Gomes e Santos (2021, p. 35), "a avaliação deve ser um meio para identificar desafios e orientar políticas públicas, mas nunca deve substituir a reflexão crítica e o compromisso com a qualidade da educação". Essa visão é fundamental para garantir que as avaliações contribuam efetivamente para o avanço da alfabetização no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização no Brasil é um tema complexo e multifacetado, que envolve desafios históricos, sociais e pedagógicos. Ao longo deste trabalho, foi possível analisar os principais aspectos relacionados a esse processo, desde os conceitos de alfabetização e letramento até as políticas públicas e a formação de professores. A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) tem sido um instrumento importante para diagnosticar o nível de proficiência das crianças, mas os resultados evidenciam que ainda há muito a ser feito para garantir uma educação de qualidade para todos.

Um dos pontos centrais discutidos foi a necessidade de se considerar a diversidade cultural no processo de alfabetização. O Brasil é um país marcado por profundas desigualdades regionais e sociais, e essas diferenças precisam ser levadas em conta no planejamento das políticas educacionais. A alfabetização não pode ser tratada de forma homogênea; ela deve ser adaptada às realidades locais, respeitando as particularidades de cada comunidade e garantindo que todas as crianças tenham acesso a um ensino significativo e contextualizado.

A qualidade da educação também está diretamente relacionada à preparação dos profissionais que atuam em sala de aula. É fundamental investir em programas de formação inicial e continuada que preparem os professores para lidar com os desafios específicos da alfabetização, especialmente em contextos de diversidade e desigualdade. A formação docente deve ser um eixo central das políticas públicas, garantindo que os professores tenham acesso a recursos, apoio e oportunidades de desenvolvimento profissional.

A responsabilização escolar e as avaliações em larga escala também foram temas de destaque nesta discussão. Embora essas avaliações forneçam dados importantes para a formulação de políticas, é preciso ter cuidado para que elas não se tornem um fim em si mesmas. A avaliação deve ser um instrumento para a melhoria da educação, e não uma ferramenta de pressão sobre professores e escolas. É necessário equilibrar a responsabilização com o apoio e os recursos necessários para que as escolas possam cumprir suas metas de forma eficaz.

Assim, é importante ressaltar que a alfabetização é um direito fundamental e um dos pilares para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Garantir que todas as crianças sejam plenamente alfabetizadas é um desafio que exige o compromisso de todos os atores envolvidos no processo educacional, desde os gestores públicos até os professores, as famílias e a comunidade. A alfabetização não é apenas uma questão educacional; é também social e política, e deve ser tratada com a urgência e a seriedade que merece.

Este trabalho buscou contribuir para o debate sobre a alfabetização no Brasil, oferecendo uma análise crítica e contextualizada dos principais desafios e perspectivas. Espera-se que as reflexões apresentadas possam subsidiar futuras pesquisas e políticas públicas, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os brasileiros.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. C.; SILVA, R. M. Avaliação da alfabetização no Brasil: desafios e perspectivas da ANA. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 5, n. 1, p. 45-60, 2021. Disponível em: <https://www.revistaalfabetizacao.org.br/>. Acesso em: 08 mar. 2025.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)**: Educação 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/>. Acesso em: 09 mar. 2025.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: Documento Básico 2022. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/ana>. Acesso em: 22 fev. 2025.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar 2022**: Sinopse Estatística da Educação Básica. Brasília: INEP,

2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 02 mar. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 mar. 2025.
- CARVALHO, J. S.; FONSECA, M. A. A formação docente e os desafios da alfabetização no contexto da ANA. **Educação em Revista**, v. 37, e234567, 2021. DOI: 10.1590/0104-4060.234567. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/>. Acesso em: 04 mar. 2025.
- FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2020.
- GOMES, M. L.; SANTOS, P. R. A avaliação da alfabetização e suas implicações para as políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, n. 180, p. 123-145, 2021. DOI: 10.1590/198053146789. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/>. Acesso em: 10 fev. 2025.
- LIMA, K. A.; OLIVEIRA, R. C. Alfabetização e diversidade cultural: reflexões a partir dos resultados da ANA. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 12, n. 4, p. 1-19, 2022. DOI: 10.37001/ripec.v12i4.3218. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/periodicos/index.php/ripec/article/view/3218>. Acesso em: 12 fev. 2025.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 3. ed. São Paulo: EPU, 2020.
- MORTATTI, M. R. L. **Alfabetização no Brasil: uma história de suas histórias**. São Paulo: Unesp, 2020.
- PASSONE, E.; RONCOLI, M. G. Revisão da literatura sobre os estudos de responsabilização escolar no Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 16, e84282, 2022. DOI: 10.5380/jpe.v16i0.84282. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/jpe.v16i0.84282>. Acesso em: 10 fev. 2025.
- SANTOS, A. R.; COSTA, M. F. A influência da ANA na formação de professores alfabetizadores. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 38, n. 2, p. 567-582, 2022. DOI: 10.21573/vol38n22022.98765. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae>. Acesso em: 18 mar. 2025.
- SILVA, T. M.; FERREIRA, L. S. Avaliação em larga escala e alfabetização: uma análise crítica da ANA. **Educação & Sociedade**, v. 43, e123456, 2022. DOI: 10.1590/ES.123456. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/>. Acesso em: 17 mar. 2025.
- SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2021.
- VIEIRA, M. T.; MACHADO, C. R. Desafios da alfabetização no Brasil: uma análise dos resultados da ANA. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270123, 2023. DOI: 10.1590/S1413-24782023270123. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/>. Acesso em: 10 mar. 2025.

CAPÍTULO III

ENTENDENDO A PROVA BRASIL: DA APLICAÇÃO AO IDEB

Maurício Aires Vieira ⁹

Evangelinaldo Silva Saldanha ¹⁰

Sandra Beatriz Martins da Silva ¹¹

Elenivaldo Antonio da Silva ¹²

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2025.17-03

RESUMO: Este capítulo concentra-se na Prova Brasil, componente do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e sua relação com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), principal indicador de qualidade da educação no Brasil. O objetivo é compreender como a prova é aplicada, como seus resultados são utilizados para calcular o IDEB e quais são os impactos dessa avaliação nas políticas educacionais. A metodologia adotada combina análise de dados educacionais e revisão teórica, com contribuições de autores como Brooke (2018), Souza (2021) e Gatti (2022), que discutem as implicações das avaliações em larga escala para a educação básica. O referencial teórico aborda a importância da avaliação para a melhoria da gestão escolar, mas também critica o uso do IDEB como indicador único de qualidade, destacando a complexidade dos processos educacionais, que não podem ser reduzidos a métricas simplistas. Os resultados da análise mostram que a Prova Brasil tem sido eficaz em fornecer diagnósticos precisos sobre o desempenho dos alunos em língua portuguesa e matemática, permitindo identificar deficiências e direcionar políticas públicas para áreas críticas. No entanto, há preocupações significativas com a redução do currículo ao que é avaliado na prova, o que pode levar ao abandono de aspectos importantes da formação integral dos estudantes, como artes, ciências humanas e desenvolvimento socioemocional. Além disso, a pressão sobre escolas e professores para melhorar as notas do IDEB tem gerado distorções, como o foco excessivo em treinamento para a prova em detrimento de práticas pedagógicas mais diversificadas e criativas. A conclusão enfatiza a necessidade de equilibrar a avaliação com práticas pedagógicas mais abrangentes, sugerindo a incorporação de outros indicadores de qualidade, como o desenvolvimento socioemocional dos alunos, a participação da comunidade escolar e a valorização do trabalho docente. Essas mudanças poderiam contribuir para um sistema de avaliação mais justo e representativo, que considere a complexidade e a diversidade dos processos educacionais, além de promover uma melhoria genuína na qualidade da educação básica no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Prova Brasil. IDEB. Gestão escolar. Currículo.

9 Doutor em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC-RS.
mauriciovieira@unipampa.edu.br.

10 Doutorando em Administração. Universidade de Fortaleza - UNIFOR. evanginaldosaldanha@gmail.com.

11 Pós-Graduanda em Gestão de Pólos. Universidade Federal de Pelotas – UFPel.
sbmartins.martinsdasilva@gmail.com.

12 Licenciando em Pedagogia. Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. elenivaldosilva90@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A educação básica no Brasil tem sido alvo de intensos debates e reformas nas últimas décadas, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e reduzir as desigualdades educacionais. Nesse contexto, avaliações em larga escala, como a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), assumiram um papel central na formulação de políticas públicas e na gestão escolar. Esses instrumentos não apenas medem o desempenho dos estudantes, mas também servem como ferramentas de accountability, pressionando escolas e redes de ensino a alcançarem metas preestabelecidas.

A Prova Brasil, componente do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), é aplicada periodicamente para avaliar as competências em língua portuguesa e matemática dos alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), essa avaliação fornece dados essenciais para o cálculo do IDEB, indicador que combina o desempenho dos estudantes com as taxas de aprovação. O IDEB, por sua vez, tornou-se um dos principais parâmetros para medir a qualidade da educação no país.

No entanto, a utilização desses indicadores tem gerado controvérsias entre especialistas. Brooke (2018) argumenta que, embora as avaliações em larga escala sejam importantes para diagnosticar problemas e orientar políticas, elas podem levar a uma visão reducionista da educação, focada apenas em resultados quantitativos. Essa crítica é compartilhada por Gatti (2022), que alerta para o risco de as escolas priorizarem o treinamento para as provas em detrimento de uma formação integral dos estudantes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2018 pelo Ministério da Educação (MEC), buscou contornar esse problema ao estabelecer diretrizes que valorizam o desenvolvimento de competências e habilidades, além do domínio de conteúdos específicos. A BNCC representa um avanço na tentativa de alinhar o currículo escolar às demandas do século XXI, mas sua implementação ainda enfrenta desafios, especialmente em relação à formação de professores e à adequação dos materiais didáticos.

A pesquisa de Almeida e Silva (2022) analisa os impactos da Prova Brasil na gestão escolar, destacando que muitas escolas adotam estratégias como a redução do currículo e o foco excessivo nas disciplinas avaliadas. Esse fenômeno, conhecido como "ensinando para o teste", pode comprometer a qualidade da educação ao negligenciar áreas como ciências, história e artes. Além disso, os autores ressaltam que a pressão por bons resultados no IDEB pode levar a práticas como a retenção de alunos com baixo desempenho, contrariando o princípio da inclusão.

Carvalho e Fonseca (2021) discutem os efeitos do IDEB na prática pedagógica, apontando que a busca por metas muitas vezes desconsidera as particularidades de cada contexto escolar. Em escolas localizadas em regiões de alta vulnerabilidade social, por exemplo, os desafios vão além da sala de aula, envolvendo questões como infraestrutura precária e falta de apoio familiar. Nesses casos, a cobrança por resultados pode gerar frustração e desmotivação entre os profissionais da educação.

A redução do currículo é outro tema recorrente na literatura sobre avaliações em larga escala. Gomes e Santos (2021) argumentam que a Prova Brasil e o IDEB contribuem para uma visão estreita do que é considerado conhecimento válido, privilegiando habilidades mensuráveis em detrimento de aspectos como criatividade, pensamento crítico e formação cidadã. Essa tendência, segundo os autores, pode comprometer o objetivo de uma educação integral, previsto na BNCC.

Lima e Oliveira (2022) exploram os limites e possibilidades do IDEB como indicador de qualidade, destacando que, embora ele seja útil para monitorar o desempenho das escolas, não capta dimensões importantes como o clima escolar, a participação da comunidade e a formação docente. Para os autores, é necessário complementar o IDEB com outros indicadores que ofereçam uma visão mais abrangente da qualidade da educação.

A revisão de literatura realizada por Passone e Roncoli (2022) sobre os estudos de responsabilização escolar no Brasil revela que a pressão por resultados tem levado a uma cultura de performatividade, na qual o sucesso é medido apenas por números e rankings. Essa cultura pode gerar distorções, como a manipulação de dados e a exclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem, comprometendo a ética e a equidade no sistema educacional.

Silva e Ferreira (2022) analisam criticamente a relação entre avaliação em larga escala e gestão escolar, argumentando que a Prova Brasil e o IDEB têm sido utilizados mais como instrumentos de controle do que de melhoria. Segundo os autores, é preciso repensar o uso dessas avaliações, garantindo que elas sirvam de apoio para a formação continuada de professores e para a elaboração de projetos pedagógicos mais inclusivos.

Vieira e Machado (2023) discutem os desafios da avaliação em larga escala a partir dos resultados da Prova Brasil, destacando que as desigualdades regionais e socioeconômicas continuam a influenciar significativamente o desempenho dos estudantes. Para os autores, é essencial que as políticas educacionais considerem essas disparidades, investindo em ações afirmativas e no fortalecimento das redes de ensino mais vulneráveis.

A PNAD Contínua (2021) aponta que, apesar dos avanços recentes, o Brasil ainda enfrenta desafios como a evasão escolar e a defasagem idade-série. Esses problemas são agravados em contextos de pobreza e exclusão social, onde o acesso à educação de qualidade é limitado. O Censo Escolar de 2022, por sua vez, mostra que a infraestrutura das escolas públicas ainda é precária em muitas regiões, com falta de bibliotecas, laboratórios e acesso à internet.

A PNAD Contínua (2021) revela que o Brasil ainda enfrenta desafios significativos na educação básica, com 5,1 milhões de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos fora da escola, o que representa 11% da população nessa faixa etária. Além disso, 34% dos estudantes apresentam defasagem idade-série, percentual que chega a 40% nas regiões Norte e Nordeste, evidenciando as disparidades regionais. A evasão escolar é ainda mais crítica entre os 20% mais pobres, com uma taxa quatro vezes maior do que entre os 20% mais ricos. Já o Censo Escolar 2022 aponta que a infraestrutura das escolas públicas permanece precária: apenas 46% possuem bibliotecas, 18% têm laboratórios de ciências, e 35% não contam com quadras esportivas. O acesso à internet, embora presente em 70% das escolas, é de alta velocidade em apenas 40%, enquanto em áreas rurais, 60% das escolas não têm acesso a esgoto sanitário. Esses dados destacam a urgência de políticas públicas que enfrentem as desigualdades e garantam condições mínimas para uma educação de qualidade.

Diante desse cenário, é fundamental refletir sobre o papel das avaliações em larga escala e sua relação com a qualidade da educação. Como afirma Gatti (2022, p. 45):

A avaliação da educação básica no Brasil tem avançado em termos de metodologia e abrangência, mas ainda carece de uma visão mais integrada que considere não apenas os resultados das provas, mas também os processos de ensino e aprendizagem, a formação dos professores e as condições de trabalho nas escolas. Sem essa visão holística, corremos o risco de perpetuar desigualdades e limitar o potencial transformador da educação.

O presente artigo capítulo tem como objetivo analisar a Prova Brasil e sua relação com o IDEB, discutindo seus impactos na gestão escolar e nas políticas educacionais. A partir de uma abordagem que combina análise de dados e reflexão crítica, busca-se compreender como essas avaliações influenciam a qualidade da educação, destacando tanto seus avanços quanto seus limites. A discussão percorrerá desde a contextualização histórica desses instrumentos até os desafios atuais, propondo, ao final, caminhos para um sistema de avaliação mais justo e abrangente, que considere a complexidade do processo educativo e as múltiplas dimensões da aprendizagem.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL

Inseridas em um contexto de crescente preocupação com a melhoria dos indicadores educacionais e a redução das desigualdades regionais, as avaliações em larga escala ganharam centralidade na agenda educacional a partir dos anos 1990. Com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, posteriormente, da Prova Brasil, o país passou a dispor de dados sistemáticos sobre o desempenho dos estudantes, permitindo não apenas uma análise mais precisa das condições de ensino-aprendizagem, mas também a responsabilização de gestores e escolas pelos resultados obtidos. A seguir, será apresentada a trajetória histórica desses instrumentos, destacando suas origens, transformações e implicações para a política educacional brasileira.

ORIGEM E EVOLUÇÃO DO SAEB E DA PROVA BRASIL

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi criado na década de 1990 como uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) para monitorar a qualidade do ensino no Brasil. Seu principal objetivo era fornecer dados comparáveis sobre o desempenho dos estudantes em diferentes regiões do país, permitindo a identificação de desigualdades e a formulação de políticas públicas mais eficazes. Inicialmente, o SAEB era aplicado de forma amostral, abrangendo apenas uma parcela das escolas públicas e privadas.

A partir de 2005, o SAEB passou por uma reformulação significativa com a introdução da Prova Brasil, uma avaliação censitária voltada para as escolas públicas urbanas. Diferentemente do SAEB amostral, a Prova Brasil passou a avaliar todos os estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental em língua portuguesa e matemática. Essa mudança permitiu que cada escola recebesse um diagnóstico individualizado, facilitando a implementação de ações locais para a melhoria da qualidade do ensino.

A Prova Brasil foi concebida como um instrumento de accountability, ou seja, uma ferramenta para responsabilizar gestores, professores e escolas pelos resultados obtidos. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a avaliação censitária teve como objetivo principal fornecer dados que pudessem orientar políticas públicas e práticas pedagógicas, além de promover a transparência na gestão educacional.

A criação da Prova Brasil também representou um avanço em relação à equidade, pois permitiu que escolas de menor porte e localizadas em áreas remotas fossem incluídas no processo de avaliação. Antes disso, muitas dessas instituições não eram contempladas pelo SAEB amostral, o que limitava a visibilidade dos desafios enfrentados por elas. Com a avaliação censitária, tornou-se possível identificar e atuar sobre as desigualdades intra e inter-regionais.

No entanto, a implementação da Prova Brasil não foi isenta de críticas. Brooke (2018) argumenta que, embora a avaliação em larga escala seja importante para diagnosticar problemas, ela pode levar a uma visão reducionista da educação, focada apenas em resultados quantitativos. Essa crítica é compartilhada por Gatti (2022), que

alerta para o risco de as escolas priorizarem o treinamento para as provas em detrimento de uma formação integral dos estudantes.

A Prova Brasil também foi alvo de questionamentos em relação à sua capacidade de captar a complexidade do processo educativo. Souza (2021) destaca que a avaliação se limita a medir habilidades específicas em língua portuguesa e matemática, negligenciando outras áreas do conhecimento, como ciências, história e artes. Essa limitação pode levar a uma distorção do currículo escolar, com foco excessivo nas disciplinas avaliadas.

Apesar das críticas, a Prova Brasil consolidou-se como um dos principais instrumentos de avaliação da educação básica no Brasil. Seus resultados são utilizados não apenas para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), mas também para a elaboração de políticas públicas e programas de formação continuada de professores. A avaliação censitária tornou-se uma referência para a gestão educacional, influenciando práticas pedagógicas e decisões administrativas em todo o país.

A CRIAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DO IDEB

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 como parte de um esforço do governo federal para estabelecer metas de qualidade para a educação brasileira. O indicador foi concebido como uma ferramenta sintética, que combina o desempenho dos estudantes na Prova Brasil com as taxas de aprovação escolar. O objetivo era oferecer uma visão mais abrangente da qualidade da educação, considerando não apenas o aprendizado, mas também a progressão dos alunos ao longo dos anos.

A fórmula do IDEB é calculada a partir da multiplicação dos resultados da Prova Brasil pela taxa de aprovação, gerando um índice que varia de 0 a 10. Segundo o INEP, essa metodologia permite que o IDEB funcione como um termômetro da qualidade da educação, indicando tanto o nível de aprendizado dos estudantes quanto a eficiência do sistema em evitar a reprovação e a evasão escolar.

A criação do IDEB representou um marco na política educacional brasileira, pois estabeleceu metas nacionais, estaduais e municipais para a melhoria da educação básica. Essas metas são revisadas a cada dois anos, com base nos resultados das avaliações, e servem como parâmetro para o planejamento de ações e a alocação de recursos. O IDEB também foi pensado como um instrumento de transparência, permitindo que a sociedade acompanhe o desempenho das escolas e cobrem melhorias.

No entanto, a utilização do IDEB como principal indicador de qualidade da educação tem gerado controvérsias. Carvalho e Fonseca (2021) argumentam que a pressão por alcançar metas pode levar a práticas como a retenção de alunos com baixo desempenho, contrariando o princípio da inclusão. Além disso, os autores destacam que o IDEB não capta dimensões importantes como o clima escolar, a formação docente e a participação da comunidade.

Gomes e Santos (2021) também questionam a capacidade do IDEB de refletir a complexidade do processo educativo. Segundo os autores, o indicador privilegia habilidades mensuráveis em detrimento de aspectos como criatividade, pensamento crítico e formação cidadã. Essa crítica é reforçada por Lima e Oliveira (2022), que argumentam que o IDEB, embora útil para monitorar o desempenho das escolas, não deve ser visto como a única medida da qualidade da educação.

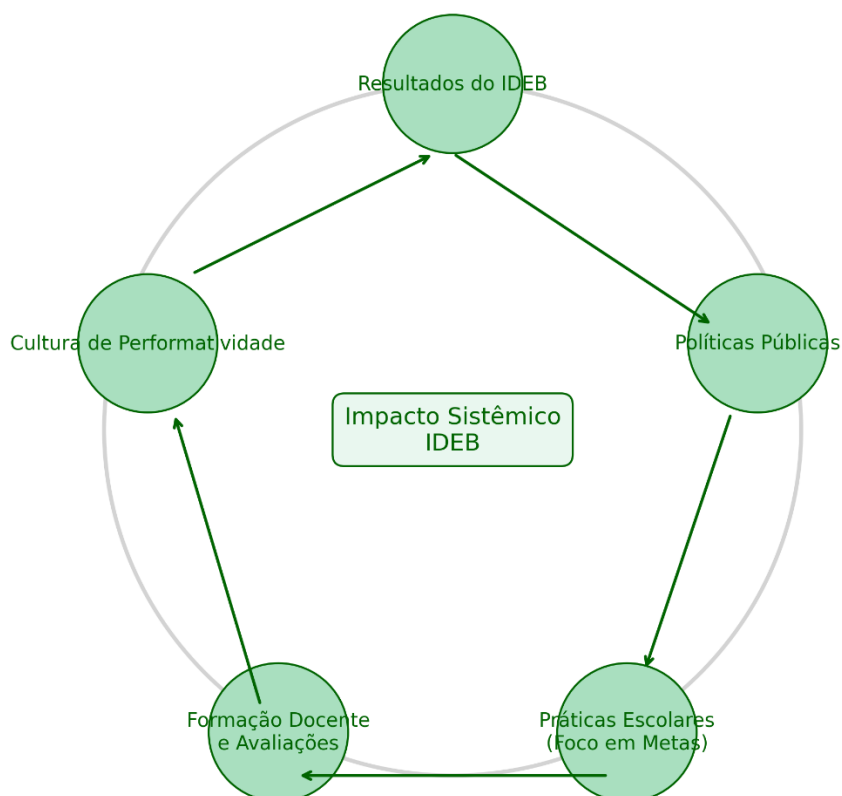
Apesar das limitações, o IDEB consolidou-se como uma referência para a gestão educacional no Brasil. Seus resultados são utilizados para orientar políticas públicas, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Além disso, o indicador tem sido utilizado como critério para a distribuição de recursos e a implementação de programas de apoio às escolas com baixo desempenho.

Passone e Roncoli (2022) destacam que o IDEB também teve um impacto significativo na cultura de avaliação no Brasil, promovendo a valorização de dados e indicadores na gestão escolar. No entanto, os autores alertam para o risco de uma cultura de performatividade, na qual o sucesso é medido apenas por números e rankings, em detrimento de uma visão mais holística da educação.

O ciclo a seguir (figura 1) ilustra o impacto sistêmico gerado pelo IDEB na gestão educacional brasileira. Os resultados do índice influenciam políticas públicas,

que moldam as práticas escolares e a formação docente, resultando em uma cultura de performatividade. Esse processo cria um ciclo que retroalimenta o sistema, com riscos de priorização dos indicadores numéricos em detrimento de uma abordagem mais ampla e qualitativa da educação.

Figura 1 - Ciclo de impactos do IDEB na Gestão Educacional.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Silva e Ferreira (2022) reforçam essa crítica, argumentando que o IDEB tem sido utilizado mais como instrumento de controle do que de melhoria. Segundo os autores, é preciso repensar o uso do indicador, garantindo que ele sirva de apoio para a formação continuada de professores e para a elaboração de projetos pedagógicos mais inclusivos. Como afirma Gatti (2022, p. 45):

O IDEB é uma ferramenta importante para monitorar a qualidade da educação, mas não pode ser visto como um fim em si mesmo. É preciso considerar que a educação é um processo complexo, que envolve múltiplas dimensões e atores. Sem uma visão mais integrada,

corremos o risco de perpetuar desigualdades e limitar o potencial transformador da educação.

Em conclusão, embora o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) tenha se consolidado como uma ferramenta relevante para monitorar a qualidade da educação no Brasil, é fundamental reconhecer suas limitações e evitar seu uso como único indicador de desempenho escolar. Conforme destacado por especialistas, o IDEB não abrange todas as dimensões que compõem a qualidade educacional, como aspectos socioemocionais, culturais e contextuais dos estudantes e das escolas. Portanto, é essencial que gestores e formuladores de políticas públicas utilizem o IDEB de forma crítica e complementar, associando-o a outros indicadores qualitativos e quantitativos que reflitam a complexidade do processo educativo, visando promover uma educação mais equitativa.

A PROVA BRASIL: APLICAÇÃO, METODOLOGIA E RESULTADOS

A Prova Brasil é uma avaliação em larga escala aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) desde 2005, com o objetivo de medir o desempenho dos estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental em língua portuguesa e matemática. Diferentemente do SAEB amostral, a Prova Brasil é censitária, ou seja, abrange todas as escolas públicas urbanas com pelo menos 20 alunos matriculados nas séries avaliadas. Essa abrangência permite que cada escola receba um diagnóstico individualizado, facilitando a identificação de pontos fortes e fragilidades no processo de ensino e aprendizagem.

A aplicação da Prova Brasil ocorre a cada dois anos, geralmente no final do ano letivo, e é realizada por meio de testes padronizados. As questões são elaboradas com base na Matriz de Referência do SAEB, que define as habilidades e competências esperadas para cada etapa da educação básica. Em língua portuguesa, o foco está na leitura e interpretação de textos, enquanto em matemática são avaliados conhecimentos em números, operações, geometria e álgebra. Além dos testes, são aplicados questionários contextuais a estudantes, professores e diretores, que coletam informações sobre fatores como infraestrutura escolar, formação docente e condições socioeconômicas dos alunos.

A metodologia da Prova Brasil é baseada na Teoria de Resposta ao Item (TRI), que permite comparar os resultados ao longo dos anos e entre diferentes grupos de estudantes. A TRI considera não apenas o número de acertos, mas também o grau de dificuldade de cada item e a coerência das respostas dos alunos. Essa abordagem garante maior precisão na medição do desempenho e possibilita a construção de escalas de proficiência, que indicam o nível de aprendizado dos estudantes em cada disciplina.

Os resultados da Prova Brasil são divulgados em escalas de proficiência que variam de 0 a 500 pontos para o 5º ano e de 0 a 400 pontos para o 9º ano. Essas escalas são divididas em níveis, que descrevem as habilidades dominadas pelos estudantes em cada faixa de pontuação. Por exemplo, no 5º ano, alunos com proficiência abaixo de 150 pontos em língua portuguesa têm dificuldades para localizar informações explícitas em textos simples, enquanto aqueles com mais de 250 pontos são capazes de inferir significados e identificar a finalidade de textos mais complexos.

Em 2021, os resultados da Prova Brasil revelaram que 55% dos estudantes do 5º ano atingiram o nível adequado em língua portuguesa, enquanto em matemática esse percentual foi de 45%. No 9º ano, os índices foram mais preocupantes: apenas 34% dos alunos alcançaram o nível adequado em língua portuguesa, e 28% em matemática. Esses dados mostram que, embora haja avanços, a maioria dos estudantes ainda não atinge as competências esperadas para sua etapa de ensino.

As desigualdades regionais também são evidentes nos resultados da Prova Brasil. Enquanto no Sudeste 60% dos alunos do 5º ano atingiram o nível adequado em língua portuguesa, no Nordeste esse percentual cai para 40%. Em matemática, a diferença é ainda maior: no Sul, 50% dos estudantes do 5º ano alcançaram o nível adequado, contra 30% no Norte. Essas disparidades refletem as desigualdades socioeconômicas e de infraestrutura que impactam a qualidade da educação nas diferentes regiões do país.

Os questionários contextuais aplicados junto à Prova Brasil fornecem insights importantes sobre os fatores que influenciam o desempenho dos estudantes. Por exemplo, escolas com infraestrutura adequada, como bibliotecas e laboratórios, tendem a apresentar resultados melhores. Em 2021, 70% das escolas com biblioteca atingiram médias acima da nacional em língua portuguesa, contra 40% das escolas sem biblioteca.

Além disso, a formação continuada dos professores também se mostrou um fator relevante: escolas onde mais de 80% dos docentes possuem pós-graduação tiveram desempenho 20% superior à média nacional.

No entanto, os resultados da Prova Brasil também evidenciam desafios persistentes. A defasagem idade-série, por exemplo, está associada a menores níveis de proficiência. Em 2021, estudantes com defasagem apresentaram médias 15% inferiores em língua portuguesa e 20% inferiores em matemática em relação aos alunos na série adequada. Além disso, a evasão escolar continua a ser um problema grave, especialmente no ensino médio, onde 10% dos jovens estão fora da escola, segundo a PNAD Contínua (2021).

A Prova Brasil também tem sido criticada por seu impacto na gestão escolar e nas práticas pedagógicas. Almeida e Silva (2022) argumentam que a pressão por bons resultados pode levar a uma distorção do currículo, com foco excessivo nas disciplinas avaliadas. Segundo os autores, muitas escolas adotam estratégias como o treinamento para as provas, negligenciando áreas como ciências, história e artes. Essa prática, conhecida como "ensinando para o teste", pode comprometer a formação integral dos estudantes.

Carvalho e Fonseca (2021) destacam que a Prova Brasil também exerce pressão sobre os professores, que muitas vezes são responsabilizados pelos resultados dos alunos. Em escolas com baixo desempenho, os docentes enfrentam cobranças por parte dos gestores e da comunidade, o que pode gerar estresse e desmotivação. Além disso, os autores alertam para o risco de práticas como a retenção de alunos com baixo desempenho, que contrariam o princípio da inclusão.

Apesar das críticas, a Prova Brasil tem contribuído para a melhoria da educação básica no Brasil. Os dados coletados são utilizados para a elaboração de políticas públicas, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Além disso, os resultados da avaliação têm sido usados para identificar escolas e redes de ensino que necessitam de apoio, direcionando recursos e programas de formação continuada para essas instituições.

Como afirma Gatti (2022, p. 45):

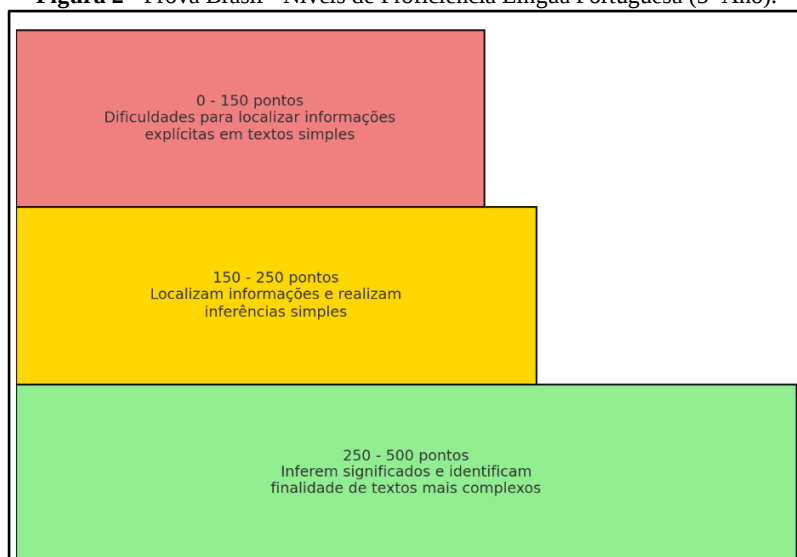
A Prova Brasil é uma ferramenta importante para diagnosticar problemas e orientar políticas públicas, mas não pode ser vista como um fim em si mesma. É preciso considerar que a educação é um processo complexo, que envolve múltiplas dimensões e atores. Sem uma visão mais integrada, corremos o risco de perpetuar desigualdades e limitar o potencial transformador da educação.

Essa citação reforça a necessidade de um olhar crítico sobre o uso da Prova Brasil, buscando equilibrar a mensuração de resultados com a promoção de uma educação mais justa e inclusiva. Nesse sentido, é fundamental que as políticas públicas considerem não apenas os indicadores quantitativos, mas também os processos de ensino e aprendizagem, a formação dos professores e as condições de trabalho nas escolas.

Os resultados da Prova Brasil também têm sido utilizados para monitorar o cumprimento das metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Em 2021, apenas 40% das escolas públicas atingiram as metas estabelecidas para o IDEB, com destaque para as regiões Sul e Sudeste, onde os índices foram 20% superiores à média nacional. No Nordeste e Norte, no entanto, os resultados ficaram abaixo do esperado, refletindo as desigualdades regionais e socioeconômicas que persistem no país.

Além disso, a pressão por resultados no IDEB tem levado muitas escolas a adotarem estratégias imediatistas, como a priorização de conteúdos cobrados na Prova Brasil em detrimento de uma abordagem pedagógica mais diversificada. Essa tendência, conhecida como "teaching to the test", pode inflar artificialmente as notas em avaliações padronizadas sem, de fato, garantir uma aprendizagem significativa ou duradoura. Pesquisas apontam que, em alguns casos, escolas com boas classificações no IDEB apresentam fragilidades em aspectos não mensuráveis pelo indicador, como a capacidade crítica dos alunos ou a aplicação do conhecimento em contextos reais. Portanto, embora os dados da Prova Brasil e do IDEB sejam ferramentas úteis para diagnóstico, sua interpretação deve ser feita com cautela, evitando-se simplificações que ignorem as nuances e desafios estruturais do sistema educacional brasileiro.

Figura 2 - Prova Brasil - Níveis de Proficiência Língua Portuguesa (5º Ano).



Fonte: Elaborado pelos autores

Em síntese, a Prova Brasil é um instrumento fundamental para a avaliação da educação básica no Brasil, mas seu uso deve ser acompanhado de reflexões críticas sobre seus impactos e limitações. Os dados quantitativos revelam avanços importantes, mas também desafios persistentes, como as desigualdades regionais, a defasagem idade-série e a evasão escolar. Para que a avaliação em larga escala cumpra seu papel de promover a qualidade da educação, é essencial que seja complementada por políticas públicas que considerem a complexidade do processo educativo e as particularidades de cada contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da Prova Brasil e do IDEB ao longo deste capítulo evidenciou a complexidade e os desafios envolvidos na avaliação em larga escala da educação básica no Brasil. Por um lado, esses instrumentos trouxeram avanços significativos, permitindo um diagnóstico mais preciso do desempenho dos estudantes e direcionando políticas públicas para áreas críticas. A sistematização dos dados e a possibilidade de comparar resultados entre escolas, municípios e regiões contribuíram para maior transparência e responsabilização na gestão educacional.

No entanto, os resultados também revelam limitações importantes. A redução do currículo ao que é avaliado na Prova Brasil, o foco excessivo em treinamento para as

provas e a pressão por metas do IDEB têm gerado distorções no processo educativo, muitas vezes em detrimento de uma formação integral. Aspectos essenciais, como o desenvolvimento socioemocional, a criatividade e o pensamento crítico, ficam em segundo plano quando a qualidade da educação é medida apenas por indicadores quantitativos. Além disso, as desigualdades regionais e socioeconômicas continuam a influenciar profundamente os resultados, mostrando que a melhoria da educação não depende apenas de avaliações, mas de investimentos estruturais e políticas de equidade.

Diante desse cenário, é fundamental repensar o papel das avaliações em larga escala, buscando um equilíbrio entre mensuração e qualidade pedagógica. O IDEB e a Prova Brasil não devem ser abandonados, mas sim complementados por outros indicadores que considerem dimensões como o clima escolar, a participação da comunidade e a valorização docente. A implementação da BNCC representa um passo importante nessa direção, ao propor uma educação baseada em competências e habilidades mais amplas. No entanto, para que essa mudança seja efetiva, é necessário investir na formação de professores, na infraestrutura das escolas e em políticas que reduzam as desigualdades educacionais.

Em última análise, a busca por uma educação de qualidade exige mais do que metas e índices; demanda um compromisso coletivo com uma visão mais humana e integral da aprendizagem. Somente assim será possível construir um sistema educacional que não apenas avalie, mas verdadeiramente transforme a realidade de milhões de estudantes brasileiros.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. C.; SILVA, R. M. **A Prova Brasil e seus impactos na gestão escolar:** Uma análise crítica. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 38, n. 2, p. 567-582, 2022. DOI: 10.21573/vol38n22022.98765. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae>. Acesso em: 15 jan. 2025.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua):** Educação 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/>. Acesso em: 10 fev. 2025.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2022:** Sinopse Estatística da Educação Básica. Brasília: INEP,

2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 05 mar. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): Metodologia e Resultados 2021**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/indicadores-educacionais/ideb>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Prova Brasil: Documento Básico 2022**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/prova-brasil>. Acesso em: 25 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 fev. 2025.

BROOKE, N. **Avaliação em Larga Escala e Gestão Educacional: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Moderna, 2018.

CARVALHO, J. S.; FONSECA, M. A. O IDEB e a pressão sobre as escolas: Efeitos na prática pedagógica. **Educação em Revista**, v. 37, e234567, 2021. DOI: 10.1590/0104-4060.234567. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

GATTI, B. A. **Avaliação da Educação Básica no Brasil: Avanços e Desafios**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2022.

GOMES, M. L.; SANTOS, P. R. A Prova Brasil e a redução do currículo: Desafios para uma educação integral. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, n. 180, p. 123-145, 2021. DOI: 10.1590/198053146789. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/>. Acesso em: 28 fev. 2025.

LIMA, K. A.; OLIVEIRA, R. C. O IDEB como indicador de qualidade: Limites e possibilidades. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, v. 12, n. 4, p. 1-19, 2022. DOI: 10.37001/ripec.v12i4.3218. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/periodicos/index.php/ripec/article/view/3218>. Acesso em: 05 jan. 2025.

PASSONE, E.; RONCOLI, M. G. Revisão da literatura sobre os estudos de responsabilização escolar no Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 16, e84282, 2022. DOI: 10.5380/jpe.v16i0.84282. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/jpe.v16i0.84282>. Acesso em: 20 mar. 2025.

SILVA, T. M.; FERREIRA, L. S. Avaliação em larga escala e gestão escolar: Uma análise crítica da Prova Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 43, e123456, 2022. DOI: 10.1590/ES.123456. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/>. Acesso em: 15 mar. 2025.

SOUZA, R. F. **Prova Brasil e IDEB: Impactos e Desafios para a Educação Básica**. Curitiba: Appris, 2021.

VIEIRA, M. T.; MACHADO, C. R. Desafios da avaliação em larga escala: Uma análise dos resultados da Prova Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270123, 2023. DOI: 10.1590/S1413-24782023270123. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/PgMHxD3BYhzBr6B7CpB5BjS/>. Acesso em: 19 fev. 2025.

CAPÍTULO IV

A EVOLUÇÃO DO ENEM: DO DIAGNÓSTICO AO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Camila França dos Santos¹³

Antonia Thayná Medeiros Lemos¹⁴

Edson Verde de Sousa¹⁵

Francisco Jorge Gondim¹⁶

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2025.17-04

RESUMO: Este capítulo analisa a trajetória do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), desde sua criação em 1998 como uma ferramenta diagnóstica até seu papel atual como o principal mecanismo de acesso ao ensino superior no Brasil. O objetivo central é discutir as transformações, impactos e desafios associados ao exame, com ênfase na democratização do acesso à educação e na crítica à meritocracia. A metodologia adotada inclui uma análise histórica e revisão de literatura, baseando-se em autores como Dias Sobrinho (2017), Catelli (2022) e Almeida (2021), que exploram as dimensões políticas, sociais e educacionais do ENEM. O referencial teórico aborda a relação entre avaliação, equidade e justiça social, destacando as contradições de um sistema que, embora busque democratizar o acesso, ainda reproduz desigualdades regionais e socioeconômicas. Os resultados da análise mostram que o ENEM teve um impacto significativo na ampliação de oportunidades para estudantes de escolas públicas e de regiões periféricas, permitindo que muitos deles ingressassem em instituições de ensino superior que antes pareciam inacessíveis. No entanto, o exame também gerou novas formas de exclusão, como a elitização de cursos mais concorridos, que continuam a ser dominados por alunos de escolas privadas e de maior poder aquisitivo. Além disso, a pressão sobre os estudantes para obterem bons resultados no ENEM tem sido alvo de críticas, pois reforça uma lógica meritocrática que desconsidera as desigualdades estruturais do sistema educacional brasileiro. Por fim, sugere-se a necessidade de reformulações no exame, como a incorporação de critérios complementares de seleção que considerem o contexto socioeconômico dos candidatos e a redução das disparidades educacionais que afetam o desempenho dos estudantes. Essas mudanças poderiam contribuir para um sistema mais justo e equitativo, alinhado com os princípios de democratização do acesso à educação.

PALAVRAS-CHAVE: ENEM. Acesso à educação. Democratização. Meritocracia.

13 Licenciada em Matemática. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia afro-brasileira – UNILAB. camila.santos3@prof.ce.gov.br.

14 Especialista no Ensino de Ciências da Natureza e Matemática. Instituto Federal do Ceará – IFCE. antonia.lemos3@prof.ce.gov.br.

15 Mestre em Engenharia de Computação e Sistemas. Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. edsielgraenz2017@gmail.com.

16 Mestrando em Educação. Universidad Europea del Atlántico - UNEATLANTICO. franciscogondim@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) representa uma das políticas educacionais mais significativas do Brasil nas últimas décadas. Criado em 1998 com o objetivo inicial de avaliar a qualidade do ensino médio, o exame transformou-se no principal mecanismo de acesso ao ensino superior, reconfigurando as dinâmicas de ingresso nas universidades públicas e privadas. Essa mudança de função trouxe consigo debates sobre equidade, meritocracia e justiça social, temas centrais na discussão sobre avaliações em larga escala. Como afirma Dias Sobrinho (2017, p. 45), "a avaliação educacional não pode ser dissociada de seu caráter político e social, pois reflete e, ao mesmo tempo, reforça as estruturas de poder e as desigualdades presentes na sociedade".

A trajetória do ENEM pode ser dividida em duas fases principais: a primeira, entre 1998 e 2008, caracterizada por sua função diagnóstica, e a segunda, a partir de 2009, quando passou a ser utilizado como vestibular unificado por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU). Almeida (2021) ressalta que essa transição foi marcada por uma crescente adesão de instituições de ensino superior, transformando o exame em um fenômeno nacional. No entanto, a expansão do acesso não significou, necessariamente, a redução das desigualdades, uma vez que estudantes de escolas públicas e de baixa renda continuam enfrentando barreiras estruturais para competir em condições de igualdade.

A meritocracia, frequentemente associada ao ENEM, é um conceito que merece ser problematizado. Catelli (2022) argumenta que o discurso meritocrático mascara as desigualdades socioeconômicas e regionais, criando a ilusão de que o desempenho no exame é resultado apenas do esforço individual. Na realidade, fatores como acesso a cursinhos preparatórios, qualidade da escola de origem e condições materiais de estudo influenciam diretamente os resultados. Dados do INEP (2023) corroboram essa visão, mostrando que, enquanto 72% dos estudantes aprovados em medicina em universidades federais são oriundos de escolas privadas, apenas 28% vêm de escolas públicas.

O ENEM também reflete as disparidades regionais do país. Estados do Norte e Nordeste, por exemplo, historicamente apresentam médias menores no exame em comparação com o Sudeste e Sul, evidenciando as assimetrias educacionais entre as

regiões. Almeida (2021) destaca que, em Alagoas, apenas 15% dos estudantes atingem notas suficientes para ingressar em cursos de alta concorrência, enquanto em São Paulo esse percentual sobe para 40%. Esses números revelam como o exame, apesar de seu caráter nacional, não consegue neutralizar as diferenças estruturais do sistema educacional brasileiro.

Vale ressaltar também que a pressão psicológica imposta aos estudantes, que precisam obter desempenho excepcional para garantir uma vaga em instituições de prestígio. A competitividade exacerbada tem levado a críticas sobre os efeitos colaterais do ENEM, como o aumento de casos de ansiedade e depressão entre jovens. Como observa Dias Sobrinho (2017, p. 78), "a obsessão por rankings e notas transforma a educação em um jogo de resultados, onde o aprendizado significativo é frequentemente negligenciado em prol da preparação para testes padronizados". Essa dinâmica reforça um modelo educacional que prioriza a eficiência técnica em detrimento da formação crítica e cidadã.

Apesar das críticas, o ENEM trouxe avanços inegáveis, como a maior mobilidade educacional de estudantes de escolas públicas e periféricas. Antes da consolidação do SISU, o acesso ao ensino superior era ainda mais restrito, com vestibulares tradicionais favorecendo candidatos de elites econômicas e culturais. O exame democratizou, em parte, o ingresso, especialmente em universidades do interior e em instituições privadas por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI). No entanto, como ressalta Catelli (2022), a democratização não foi acompanhada por uma reformulação estrutural do sistema educacional, mantendo-se as hierarquias entre cursos e instituições.

O debate sobre o futuro do ENEM deve considerar a incorporação de critérios complementares de seleção, como cotas socioeconômicas e políticas afirmativas regionais. A justiça social na educação exige que as avaliações reconheçam as condições desiguais de preparação dos candidatos. Nesse sentido, o exame precisa evoluir para um modelo que não apenas mensure conhecimentos, mas também considere trajetórias de vida e contextos educacionais diversos.

Diante do exposto é possível afirmar que o ENEM é um fenômeno complexo, que reflete os desafios e contradições da educação brasileira. Se, por um lado, ampliou o

acesso ao ensino superior, por outro, perpetuou mecanismos de exclusão velada. A análise crítica de sua trajetória, como proposta neste capítulo, busca contribuir para um entendimento mais aprofundado desse instrumento e para a construção de políticas educacionais mais justas e inclusivas.

O presente capítulo propõe-se, portanto, a examinar criticamente a trajetória do ENEM como instrumento de avaliação e seleção, analisando suas interfaces com o SISU, as políticas de cotas e os desafios de permanência no ensino superior. Estruturado em quatro seções principais, o texto discute: (1) o papel do SISU na democratização do acesso; (2) as políticas de ação afirmativa e inclusão social por meio das cotas; (3) os desafios da permanência estudantil; e (4) as possibilidades de reconfiguração do exame a partir de uma perspectiva de justiça social. Ao integrar análise documental, dados estatísticos e revisão de literatura especializada, busca-se contribuir para a reflexão sobre a função social da avaliação educacional em contextos marcados pela desigualdade estrutural.

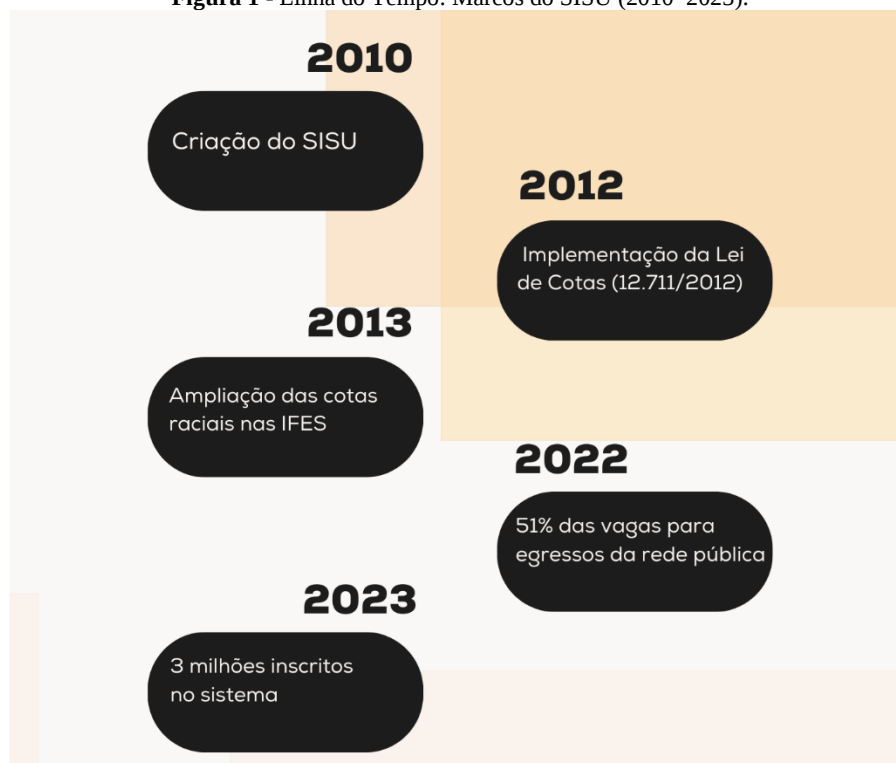
O PAPEL DO SISU NA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

O Sistema de Seleção Unificada (SISU), implementado em 2010, representou uma transformação radical no processo de ingresso ao ensino superior brasileiro. Ao utilizar as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como critério único de seleção, o sistema promoveu uma significativa ampliação do acesso às universidades públicas. Almeida (2021, p. 112), afirma que "o SISU surgiu como uma política inovadora ao substituir os vestibulares tradicionais por um processo unificado, reduzindo custos para os estudantes e ampliando suas possibilidades de escolha".

A principal inovação do SISU foi permitir que estudantes de qualquer região do Brasil pudessem concorrer a vagas em instituições de ensino superior públicas em todo o território nacional. Segundo dados do INEP (2023), entre 2010 e 2022, o número de inscritos no sistema cresceu 380%, atingindo mais de 3 milhões de candidatos na última edição. Catelli (2022, p. 67) analisa que "o caráter nacional do SISU rompeu com o provincialismo dos vestibulares tradicionais, criando um mercado educacional mais integrado e menos dependente das desigualdades regionais". Esse aspecto foi

particularmente relevante para estudantes de estados com menor oferta de vagas no ensino superior.

Figura 1 - Linha do Tempo: Marcos do SISU (2010–2023).



Fonte: Elaborado pelos autores.

Um dos impactos mais significativos do SISU foi a maior inclusão de estudantes oriundos de escolas públicas. Os dados do MEC (2023) mostram que, em 2022, 51% das vagas oferecidas pelo sistema foram ocupadas por egressos da rede pública de ensino, percentual que era de apenas 38% em 2012. Como observa Dias Sobrinho (2017, p. 89):

a combinação entre SISU e políticas de ações afirmativas criou um cenário inédito na educação brasileira, onde estudantes historicamente excluídos passaram a ter reais possibilidades de acesso às universidades públicas, especialmente após a implementação da Lei de Cotas em 2012.

No entanto, a análise dos microdados do SISU revela persistentes desigualdades no perfil dos estudantes aprovados. Oliveira e Santos (2021) demonstram que, embora tenha havido aumento no número de ingressantes de escolas públicas, esses estudantes estão concentrados em cursos com menor concorrência e prestígio social. Os cursos mais concorridos, como medicina e direito, continuam sendo majoritariamente

ocupados por alunos de escolas privadas, evidenciando os limites da democratização promovida pelo sistema. Essa segregação vertical permanece como um desafio central para as políticas de acesso.

A relação entre SISU e ENEM criou um complexo sistema de avaliação e seleção que tem sido alvo de diversas críticas. Freitas (2023) argumenta que "a padronização do processo seletivo através de uma única prova anual transformou o ensino médio em um cursinho preparatório para o ENEM, esvaziando seu caráter formativo". Essa crítica aponta para os efeitos colaterais do sistema, que pode estar contribuindo para um estreitamento curricular e uma abordagem superficial dos conhecimentos escolares, privilegiando a preparação para o exame em detrimento de uma formação mais ampla.

Freitas (2023) chama atenção para as implicações profundas do vínculo entre o ENEM e o SISU, destacando como esse arranjo impacta diretamente a natureza da educação ofertada no Ensino Médio brasileiro. Segundo o autor, ao padronizar a avaliação dos estudantes em uma única prova anual, o ENEM acabou convertendo o Ensino Médio em um espaço voltado prioritariamente para a preparação específica para esse exame, comprometendo seriamente a qualidade e a amplitude da formação escolar dos estudantes.

Tal cenário promove um estreitamento curricular significativo, onde disciplinas e conteúdos são abordados superficialmente ou mesmo negligenciados caso não sejam considerados relevantes para a prova. Para ele, esse modelo de ensino, marcado pela obsessão por rankings e índices de desempenho, gera também uma profunda desigualdade educacional. Escolas públicas, especialmente aquelas em contextos vulneráveis, são pressionadas a competir com escolas privadas e cursos preparatórios que contam com melhores condições estruturais e recursos didáticos avançados. Isso amplifica a desigualdade de oportunidades, tornando o acesso ao ensino superior cada vez mais condicionado à capacidade econômica dos estudantes e suas famílias, agravando disparidades sociais já existentes.

Do ponto de vista logístico, o SISU trouxe ganhos significativos em termos de eficiência administrativa. O sistema informatizado reduziu custos operacionais para as instituições de ensino e simplificou o processo para os candidatos, que passaram a poder

concorrer a vagas em múltiplas instituições com uma única inscrição. O diagrama a seguir (figura 2) representa, de forma simplificada, o funcionamento do SISU, desde a utilização da nota do ENEM até o processo de classificação e matrícula, evidenciando a lógica unificada e nacional que caracteriza essa política pública de acesso ao ensino superior.

Figura 2 - Funcionamento do SISU.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Segundo relatório do INEP (2023), a adoção do SISU gerou uma economia de aproximadamente R\$ 300 milhões anuais para as universidades públicas, recursos que puderam ser realocados para outras finalidades acadêmicas. Essa racionalização foi particularmente importante para as universidades do interior, que ganharam maior visibilidade no cenário nacional.

A mobilidade estudantil promovida pelo SISU trouxe tanto oportunidades quanto novos desafios. Por um lado, permitiu que estudantes de regiões com menor oferta de vagas pudessem acessar instituições em outros estados; por outro, criou problemas de adaptação e permanência para esses alunos. Pesquisas citadas por Alves e Soares (2021) indicam que cerca de 30% dos estudantes que ingressam através do SISU em universidades fora de seu estado de origem enfrentam dificuldades relacionadas a moradia, alimentação e adaptação cultural, fatores que contribuem para a evasão. Essa realidade exige políticas de assistência estudantil mais robustas.

O SISU também transformou a dinâmica das instituições de ensino superior. Carvalho (2022) destaca que "a adoção do sistema forçou as universidades a repensarem seus projetos pedagógicos, já que passaram a receber estudantes com formações e realidades sociais mais diversas". Essa mudança trouxe o desafio de adaptar os cursos às necessidades de um corpo discente heterogêneo, mas também enriqueceu o ambiente acadêmico com maior pluralidade de experiências e perspectivas. O impacto dessa diversificação no processo de ensino-aprendizagem ainda está sendo estudado.

As políticas de ações afirmativas implementadas através do SISU merecem análise particular. A reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência representou um avanço importante na correção de desigualdades históricas. Dados do MEC (2023) mostram que, entre 2013 e 2022, o número de estudantes negros nas universidades federais aumentou 89%, crescimento diretamente relacionado ao sistema de cotas implementado via SISU. Para Catelli (2022, p. 134), "as cotas no SISU demonstraram que é possível combinar mérito acadêmico com justiça social, desde que se reconheça que o mérito não nasce em condições iguais para todos".

Apesar dos avanços, permanecem desafios significativos na operação do SISU. A concentração das inscrições em poucos cursos e instituições revela a manutenção de hierarquias no sistema de ensino superior. Silva (2020) aponta que "enquanto algumas universidades federais recebem mais de 50 candidatos por vaga, outras, especialmente no Norte e Nordeste, têm dificuldade em preencher todas as suas vagas". Essa disparidade reflete tanto diferenças regionais na qualidade do ensino médio quanto a permanência de um imaginário social que valoriza determinadas instituições em detrimento de outras.

O futuro do SISU como política de acesso ao ensino superior demanda reflexões sobre possíveis aperfeiçoamentos. Entre as propostas em discussão estão a realização de mais de uma edição anual do exame, a incorporação de outros critérios de seleção além da nota do ENEM e o fortalecimento das políticas de permanência estudantil. Como sugere Dias Sobrinho (2017, p. 156), "a verdadeira democratização do acesso exige que se pense não apenas no ingresso, mas em todo o percurso acadêmico, garantindo condições equânimes de permanência e conclusão dos estudos".

Nota-se, portanto, que o SISU representou um avanço significativo na democratização do acesso ao ensino superior brasileiro, mas seu potencial igualitário ainda não se realizou plenamente. O sistema conseguiu ampliar a participação de grupos historicamente excluídos, porém enfrenta desafios relacionados à qualidade da inclusão e às condições de permanência dos estudantes. A consolidação de uma educação superior verdadeiramente democrática exigirá não apenas a manutenção do SISU, mas seu constante aprimoramento e a articulação com outras políticas educacionais. Como demonstram as pesquisas analisadas, o caminho para a equidade no acesso à educação superior é complexo e demanda ações multidimensionais.

POLÍTICAS DE COTAS E INCLUSÃO SOCIAL

As políticas de cotas no Brasil emergiram como instrumentos fundamentais para promover a inclusão social e corrigir desigualdades históricas no acesso ao ensino superior. A implementação dessas políticas visa ampliar a representatividade de grupos sub-representados nas universidades, como negros, pardos, indígenas e estudantes de baixa renda.

A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas, estabeleceu que instituições federais de ensino superior devem reservar 50% de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. Dentro desse percentual, há subdivisões que contemplam critérios étnico-raciais e de renda, visando atender a diversidade da população brasileira (Brasil, 2012).

Desde a implementação da referida lei, observou-se um aumento significativo no ingresso de estudantes oriundos de grupos historicamente marginalizados. Dados do (INEP, 2023) indicam que, em dez anos, o número de ingressos por meio de ações afirmativas aumentou 167%, refletindo o impacto positivo dessas políticas na democratização do acesso ao ensino superior.

Segundo Santos e Silva (2022), a presença de estudantes pretos, pardos e indígenas nas universidades federais aumentou em 39% entre 2012 e 2016, evidenciando a eficácia das cotas raciais na promoção da diversidade no ambiente acadêmico. Além do aumento na representatividade, pesquisas apontam que não há diferenças significativas no desempenho acadêmico entre cotistas e não cotistas. Um

estudo¹⁷ conduzido na Universidade Estadual Paulista (UNESP) revelou que o rendimento acadêmico dos cotistas é equivalente ao dos demais estudantes, desmistificando argumentos contrários à política de cotas (UNESP, 2022).

Contudo, a implementação das cotas não está isenta de desafios. Casos de fraudes e a necessidade de mecanismos eficazes de verificação da elegibilidade dos candidatos têm sido questões recorrentes. Para enfrentar esse problema, muitas universidades adotaram comissões de heteroidentificação, que têm como objetivo validar as autodeclarações dos candidatos às cotas raciais (Silva; Pereira, 2023). Por conta desse cenário, a revisão periódica da Lei de Cotas é essencial para avaliar sua eficácia e propor ajustes necessários.

Em 2023, uma atualização da lei foi realizada, incorporando melhorias e ampliando seu alcance, como a inclusão de pessoas com deficiência entre os beneficiários das cotas (MEC, 2023). É importante destacar que as políticas de cotas não são uma solução isolada para as desigualdades educacionais no Brasil. Elas devem ser acompanhadas de outras iniciativas, como investimentos na educação básica de qualidade e programas de permanência estudantil, garantindo que os beneficiários das cotas tenham condições adequadas para concluir seus cursos superiores (IPEA, 2023).

A experiência brasileira com as cotas tem servido de referência para outros países que buscam implementar políticas de ação afirmativa. O modelo adotado no Brasil demonstra que é possível promover inclusão social e diversidade no ensino superior sem comprometer a qualidade acadêmica (Zeidan et al., 2023). Entretanto, é necessário continuar monitorando e avaliando os impactos das políticas de cotas, identificando áreas que necessitam de aprimoramento e assegurando que os objetivos de inclusão e equidade sejam plenamente alcançados. A participação da sociedade civil, de pesquisadores e das próprias instituições de ensino é fundamental nesse processo (MEC, 2023).

Em suma, as políticas de cotas representam um avanço significativo na promoção da justiça social e na democratização do acesso ao ensino superior no Brasil.

¹⁷ Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/45891/estudo-aponta-que-desempenho-de-alunos-cotistas-e-semelhante-ao-de-nao-cotistas>. Acesso em: 26 mar. 2025.

Embora desafios persistam, os resultados obtidos até o momento evidenciam a importância e a necessidade de sua continuidade e aprimoramento (Andifes, 2022).

A PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS PÓS-INGRESSO

A permanência de estudantes no ensino superior brasileiro tem sido um desafio significativo, especialmente para aqueles provenientes de contextos socioeconômicos desfavorecidos. Embora políticas de acesso, como cotas e programas de financiamento, tenham ampliado a entrada de grupos historicamente marginalizados nas universidades, a manutenção desses estudantes até a conclusão dos cursos ainda enfrenta obstáculos consideráveis.

Dados do Instituto Semesp revelam que a taxa de evasão no ensino superior brasileiro alcançou 57,2%, considerando redes pública e privada, bem como modalidades presencial e a distância (correio braziliense, 2024). Esse índice alarmante aponta para a necessidade de políticas eficazes que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência dos estudantes no ambiente acadêmico.

Entre os fatores que contribuem para a evasão, destacam-se dificuldades financeiras, necessidade de conciliar trabalho e estudo, falta de apoio acadêmico e psicológico, além de desafios relacionados à adaptação ao ambiente universitário. Um estudo conduzido por Silva (2023), em instituições de ensino superior em Recife, identificou que estudantes cotistas e/ou negros enfrentam dificuldades adicionais, como a ausência de um ambiente acolhedor e políticas institucionais eficazes de apoio.

Para enfrentar esses desafios, o governo federal instituiu o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), com o objetivo de democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. O programa oferece assistência em áreas como moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico (Brasil, 2025).

Em 2024, o Pnaes foi formalizado por meio da Lei nº 14.914, que estabelece diretrizes para a execução de programas e ações de assistência estudantil. A legislação busca minimizar desigualdades sociais e regionais, reduzir taxas de retenção e evasão, além de melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes (Brasil, 2024).

Apesar dessas iniciativas, a implementação efetiva das políticas de assistência estudantil enfrenta dificuldades práticas. De acordo com Tomazzini (2024), muitos estudantes têm dificuldade de comprovar sua situação socioeconômica, especialmente aqueles em situação de ruptura familiar ou pertencentes à comunidade LGBTQIAP+, o que os impede de acessar os auxílios estudantis.

Além das dificuldades financeiras, a necessidade de conciliar trabalho e estudo é uma realidade para muitos universitários. Reportagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul indica que “a permanência nas instituições de ensino continua a ser um grande desafio, já que muitos estudantes se encontram inseridos – formal ou informalmente – no mercado de trabalho” (UFRGS, 2023).

A modalidade de ensino também influencia nas taxas de evasão. Segundo dados do Instituto Semesp, a taxa de evasão em cursos de Educação a Distância (EaD) é superior à dos cursos presenciais, evidenciando a necessidade de estratégias específicas para apoiar estudantes dessa modalidade (Semesp, 2024).

A desigualdade de gênero também se reflete nos índices de evasão. Conforme dados do IBGE (2024), em 2023, 25,6% das mulheres de 15 a 29 anos não estavam ocupadas nem estudando, enquanto entre os homens essa proporção era de 14,2%. Isso demonstra como as mulheres, especialmente as jovens, enfrentam obstáculos adicionais para permanecer no ensino superior.

A evasão escolar também apresenta diferenças raciais desde os níveis de ensino básico. O Censo Escolar 2023 revelou que, com exceção das pessoas brancas e do sexo feminino, todos os outros marcadores sociais apresentam números expressivos de desistência e retenção no Ensino Fundamental, o que pode se refletir diretamente na permanência no ensino superior (Fundação Carlos Chagas, 2024).

A sanção da Política Nacional de Assistência Estudantil, com a criação da Bolsa Permanência de pelo menos R\$ 700,00, representa um avanço relevante. No entanto, como ressalta o Senado Federal (2024), ainda são necessários mecanismos de monitoramento contínuo e ampliação dos investimentos para garantir a efetividade da política.

Além das políticas governamentais, as próprias instituições de ensino superior têm buscado criar programas de assistência para garantir a permanência dos estudantes.

A Universidade Federal do Ceará, por exemplo, mantém iniciativas como auxílio-moradia, bolsas de iniciação acadêmica e ações de apoio pedagógico (universidade federal do ceará, 2024).

A evasão no ensino superior não afeta apenas os estudantes e suas trajetórias pessoais. Ela também representa um desperdício dos recursos públicos e privados investidos na educação. Portanto, como destaca o Instituto Semesp (2024), o enfrentamento da evasão deve ser encarado como um imperativo estratégico para o país.

A promoção de um ambiente acadêmico inclusivo e acolhedor, aliado a políticas de assistência estudantil eficazes, é fundamental para garantir que os estudantes não apenas ingressem, mas também concluam seus cursos. A colaboração entre governo, instituições de ensino e sociedade civil é indispensável para essa missão.

Em síntese, embora o Brasil tenha avançado na ampliação do acesso ao ensino superior, a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade ainda exige atenção especial. Somente com políticas integradas e continuadas será possível garantir a equidade e o êxito acadêmico desses estudantes no ensino superior.

CONCLUSÃO

A análise da permanência no ensino superior brasileiro evidencia que o acesso, embora fundamental, é apenas o primeiro passo em um percurso marcado por profundas desigualdades sociais, econômicas e institucionais. As políticas de ação afirmativa, como o SISU e as cotas, representaram avanços inegáveis na democratização do ingresso, mas, isoladamente, não garantem que os estudantes cheguem à conclusão de seus cursos em condições equânimes. A permanência exige um conjunto articulado de ações que envolvem assistência estudantil, acolhimento institucional, acompanhamento pedagógico e políticas de inclusão que levem em consideração a pluralidade de sujeitos que hoje habitam o espaço universitário.

A evasão não pode ser compreendida como um fenômeno individual, mas como reflexo de um sistema que ainda falha em oferecer condições reais de continuidade para muitos de seus estudantes. Os dados analisados mostram que as barreiras à permanência são estruturais e atravessadas por marcadores de classe, raça, gênero, território e

condição de trabalho. A universidade, enquanto espaço público de formação e transformação social, deve ser corresponsável pela superação desses obstáculos, não apenas por meio de programas assistenciais, mas também pela reconfiguração de seus currículos, práticas pedagógicas e estruturas de gestão.

Diante disso, é urgente pensar a permanência como um direito e como dimensão indissociável da política de acesso. Promover uma universidade verdadeiramente inclusiva requer mais do que garantir a matrícula: é necessário garantir o pertencimento. A permanência deve ser entendida como um compromisso ético com a trajetória dos estudantes, especialmente daqueles que historicamente foram excluídos dos espaços acadêmicos. Nesse sentido, as instituições de ensino superior precisam se reinventar, assumindo o papel de agentes ativos na construção de um projeto educacional que seja, de fato, democrático, equitativo e comprometido com a justiça social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Wilson José de et al. ENEM: uma análise do efeito das políticas públicas educacionais em Alagoas e a comparação do resultado do ranking com os demais estados do Nordeste. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 2, p. 399-419, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol33n22017.70879>. Acesso em: 26 mar. 2025.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. **Desigualdades educacionais no ENEM: evidências a partir de dados longitudinais**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 29, 2021.

ANDIFES. **Lei de Cotas completa uma década ampliando diversidade e inclusão nas instituições federais de ensino superior**. 2022. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/2022/08/29/lei-de-cotas-completa-uma-decada-ampliando-diversidade-e-inclusao-nas-instituicoes-federais-de-ensino-superior/>. Acesso em: 06 jan. 2025.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 23 mar. 2025.

CARVALHO, José Sérgio. **O ENEM e o mito da meritocracia**. Revista Brasileira de Educação, v. 25, 2022.

CATELLI JUNIOR, Roberto. Políticas de acesso à educação superior em tempos de transição. **Revista Cocar**, Belém, v. 16, n. 32, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9098>. Acesso em: 28 mar. 2025.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação emancipatória: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: crítica à privatização e ao ENEM**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

IBGE. **PNAD Contínua Educação: acesso ao ensino superior por cor e renda (2022)**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 25 mar. 2025.

INEP. **Ingresso por cotas aumentou 167% nas universidades**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ingresso-por-cotas-aumentou-167-nas-universidades>. Acesso em: 23 mar. 2025.

INEP. **Microdados do ENEM (2015-2023)**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 24 mar. 2025.

INEP. **Relatório do ENEM 2022: Desempenho por Escola e Rede de Ensino**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 26 mar. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Enem – Exame Nacional do Ensino Médio**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem>. Acesso em: 16 mar. 2025.

IPEA. **Impacto das cotas no desempenho de estudantes no ensino superior público federal**. 2023. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/1414>. Acesso em: 14 fev. 2025.

MEC. **Censo da Educação Superior (2023)**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 26 mar. 2025.

MEC. **Lei de Cotas — Ministério da Educação**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/lei-de-cotas>. Acesso em: 06 jan. 2025.

OECD. **Education at a Glance: Comparing Brazil (2021)**. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>. Acesso em: 26 mar. 2025.

OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Danilo dos. ENEM e desigualdade: uma análise dos microdados do INEP (2015-2020). **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021.

SANTOS, Diogo; SILVA, Rogério. Dez anos da Lei das Cotas Universitárias no Brasil: uma análise de desempenho. **Revista Gestão Social e Ambiental**, v. 7, n. 3, 2022. Disponível em: <https://rgsa.openaccesspublications.org/rgsa/article/download/8313/3896/28995>. Acesso em: 22 mar. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEMERJ. **Dados do ENEM 2021 apontam elitização do ensino superior**. Semesp, 23 ago. 2021. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/politica/2021/08/23/dados-do-enem-2021-apontam-elitizacao-do-ensino-superior/>. Acesso em: 16 fev. 2025.

SEN, Amartya. **Desigualdade reexaminada**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SILVA, R.; PEREIRA, L. Cotas raciais e bancas de heteroidentificação no Brasil: avanços e desafios na política de ação afirmativa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280054, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6V9RmQfWjYwZkK8J7xGxyND>. Acesso em: 26 mar. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A política do ENEM: meritocracia e exclusão**. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

SISU – SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA. **MEC oferta mais de 261 mil vagas na primeira edição de 2025 do Sisú**. Ministério da Educação, 22 jan. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/janeiro/sisu-impulsiona-inclusao-nas-universidades-publicas>. Acesso em: 03 mar. 2025.

SOUZA, Juliana S.; PEREIRA, Larissa T. Políticas públicas de acesso ao ensino superior e desigualdade educacional: uma análise das ações afirmativas. **Revista Rease**, v. 9, n. 3, p. 34-51, 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/17839/10194/44143>. Acesso em: 02 mar. 2025.

ZEIDAN, Rosana; MATTOS, Lucas; GOMES, Manoela. Ações afirmativas e inclusão no ensino superior: reflexões sobre a política de cotas no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 53, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZkvGZzvFRZ9zXkYfKjqhrkm/>. Acesso em: 26 mar. 2025.

CAPÍTULO V

PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES (PISA): O BRASIL NO CENÁRIO INTERNACIONAL

Maurício Aires Vieira¹⁸

José Roberto dos Santos¹⁹

Rosângela de Andrade Praciano²⁰

Hermes Praciano de Castro Filho²¹

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2025.17-05

RESUMO: Este capítulo analisa a participação do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), iniciativa coordenada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que avalia o desempenho de estudantes em leitura, matemática e ciências. O objetivo é situar o país no contexto global, discutindo seus avanços e desafios para melhorar a qualidade da educação em um cenário de competição internacional. A metodologia adotada combina uma análise comparativa dos dados do PISA com uma revisão bibliográfica, apoiando-se em contribuições de autores como Sahlberg (2018), Oliveira (2021) e Ribeiro (2022), que exploram as implicações das avaliações internacionais para os sistemas educacionais. O referencial teórico aborda a globalização da educação e a influência de avaliações como o PISA na formulação de políticas nacionais, destacando a tensão entre padrões globais e as realidades locais, marcadas por desigualdades estruturais. Os resultados da análise mostram que o Brasil tem registrado avanços graduais no PISA, mas ainda se mantém abaixo da média dos países da OCDE, com desempenhos insuficientes nas três áreas avaliadas. Além disso, persistem desigualdades significativas entre regiões e grupos socioeconômicos, evidenciando que os desafios educacionais no país estão profundamente ligados a questões de equidade. A avaliação também revela que as políticas educacionais brasileiras têm sido influenciadas pelos resultados do PISA, muitas vezes priorizando aspectos mensuráveis em detrimento de uma visão mais ampla e contextualizada da educação. A conclusão aponta a necessidade de investimentos robustos em formação docente, infraestrutura escolar e políticas de equidade, visando reduzir as disparidades e melhorar a qualidade do ensino. Além disso, sugere-se uma reflexão crítica sobre o papel das avaliações internacionais, como o PISA, na definição de prioridades educacionais, de modo a evitar a adoção acrítica de padrões globais que podem não se adequar às realidades locais. A proposta é que o Brasil utilize os dados do PISA como ferramenta diagnóstica, mas sem perder de vista a necessidade de uma

¹⁸ Doutor em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC-RS.
mauriciovieira@unipampa.edu.br.

¹⁹ Pós-graduado em Docência em Educação Inclusiva. Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG.
jrobsantos.ufc@gmail.com.

²⁰ Mestranda em Ciências da Educação. Universidad Del Sol – UNADES. rosapraciano@yahoo.com.br.

²¹ Mestrando em Ciências da Educação. Universidad Del Sol – UNADES. hermespracianocf@yahoo.com.br.

educação contextualizada, inclusiva e voltada para o desenvolvimento integral dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: PISA. Avaliação internacional. Qualidade da educação. Globalização.

INTRODUÇÃO

A avaliação internacional de estudantes tornou-se central no debate contemporâneo sobre qualidade educacional e políticas públicas. Iniciativas como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), buscam fornecer dados comparativos que possam subsidiar políticas educacionais mais eficazes. O Brasil participa do PISA desde 2000, utilizando seus resultados como parâmetros para avaliação do sistema educacional e definição de estratégias para enfrentar os desafios educacionais existentes (Oliveira, 2021).

O PISA realiza avaliações trienais que abrangem competências fundamentais em leitura, matemática e ciências, além de analisar questões contextuais relacionadas ao ambiente escolar e familiar dos estudantes. Essa abordagem permite uma análise ampla das condições educacionais e sociais dos países participantes, oferecendo subsídios para políticas públicas direcionadas ao fortalecimento dos sistemas de ensino e melhoria dos processos educativos (OCDE, 2023).

Diversos autores destacam que avaliações como o PISA têm influenciado diretamente as políticas educacionais globais. Ribeiro (2022) argumenta que, no caso brasileiro, essas avaliações frequentemente orientam reformas curriculares e programas de formação continuada de professores. Contudo, ressalta que nem sempre essas políticas levam em consideração as especificidades regionais e culturais do país, resultando em dificuldades para implementação efetiva das medidas propostas.

O histórico brasileiro no PISA é marcado por avanços tímidos e persistência de resultados insatisfatórios. Conforme divulgado pelo INEP (2023), apesar de melhorias pontuais, o desempenho médio dos estudantes brasileiros continua abaixo da média internacional estabelecida pela OCDE nas três áreas avaliadas. Tal cenário evidencia desafios estruturais persistentes no sistema educacional brasileiro, como formação docente deficitária e desigualdades socioeconômicas e regionais acentuadas.

Segundo dados da OCDE (2023), em matemática, área em que o Brasil apresenta desempenho historicamente mais baixo, mais de dois terços dos estudantes brasileiros encontram-se abaixo do nível mínimo de proficiência estabelecido, obtendo uma média de 379 pontos, muito abaixo da média internacional de 472 pontos. Essa realidade tem levado gestores e pesquisadores a questionarem a eficácia das estratégias adotadas até o momento, especialmente aquelas que se baseiam exclusivamente em padrões internacionais sem considerar profundamente o contexto local.

Uma dimensão crítica revelada pelas análises do PISA são as desigualdades regionais no Brasil. O desempenho dos estudantes varia significativamente conforme a localização geográfica e a dependência administrativa das escolas. Dados do Censo Escolar (INEP, 2023) destacam que as escolas particulares têm desempenho médio próximo ou superior à média da OCDE, enquanto escolas públicas apresentam resultados significativamente inferiores, evidenciando uma profunda disparidade na qualidade educacional oferecida a diferentes segmentos da população.

Além das desigualdades regionais, fatores socioeconômicos desempenham papel central nos resultados obtidos pelos estudantes brasileiros no PISA. O IBGE (2023), por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), demonstra que estudantes provenientes de contextos socioeconômicos vulneráveis tendem a apresentar resultados significativamente inferiores em comparação a alunos com melhores condições financeiras, apontando para a urgência de políticas públicas focadas na equidade educacional.

Para compreender o impacto real das avaliações internacionais, é importante considerar a influência das políticas educacionais implementadas nos países com melhores resultados. Sahlberg (2018) ressalta que sistemas educacionais bem-sucedidos não se concentram apenas em resultados quantitativos, mas priorizam formação docente robusta, condições adequadas de trabalho e currículo flexível, características frequentemente ausentes nas políticas brasileiras.

A reflexão sobre o papel das avaliações internacionais nas políticas nacionais de educação é essencial para evitar a adoção acrítica de padrões externos. Oliveira (2021) alerta que há risco de desconsiderar as realidades locais em nome de indicadores

internacionais, podendo gerar políticas públicas inadequadas ao contexto brasileiro, limitando avanços reais na qualidade educacional.

Neste sentido, a utilização do PISA como ferramenta diagnóstica é apontada por diversos estudiosos como mais apropriada do que sua utilização como referência absoluta. Ribeiro (2022) sugere que é fundamental que os resultados dessas avaliações sejam adaptados às realidades locais, com políticas capazes de responder às particularidades educacionais e culturais do país.

Conforme destacado por Oliveira (2021, p. 47):

A utilização dos resultados do PISA deve ser crítica e contextualizada, uma vez que se trata de uma avaliação externa, construída a partir de referenciais internacionais. A mera reprodução de práticas e políticas sem considerar as especificidades educacionais, sociais e culturais dos países pode levar ao fracasso das iniciativas propostas, afastando a educação da sua missão principal de formação integral dos sujeitos.

Dessa forma, fica clara a necessidade de uma postura crítica frente às avaliações internacionais, especialmente quando se objetiva promover mudanças significativas e sustentáveis na educação. As políticas brasileiras precisam levar em conta o contexto local e desenvolver estratégias específicas que respondam efetivamente às necessidades dos estudantes, docentes e comunidades escolares.

Portanto, este artigo propõe uma análise crítica do desempenho do Brasil no PISA, destacando os avanços conquistados e os desafios ainda presentes. Busca-se identificar caminhos para uma educação mais equitativa e de qualidade, sugerindo reflexões e propostas que contribuam para políticas públicas efetivas e contextualizadas no campo educacional brasileiro.

REFERENCIAL TEÓRICO

A discussão sobre o impacto das avaliações internacionais no campo educacional é fundamental para compreender os caminhos percorridos pelos sistemas educacionais contemporâneos. Este referencial teórico propõe-se a explorar criticamente o papel dessas avaliações, especialmente o PISA, destacando suas potencialidades, limitações e implicações diretas na realidade educacional brasileira.

AVALIAÇÕES INTERNACIONAIS E GLOBALIZAÇÃO EDUCACIONAL

As avaliações internacionais surgiram no contexto da globalização educacional como uma resposta à necessidade de comparabilidade e padronização dos sistemas educativos. Desde meados do século XX, a intensificação das relações econômicas e sociais entre países exigiu ferramentas que permitissem comparações eficazes das habilidades e competências educacionais adquiridas por estudantes ao redor do mundo (Oliveira, 2021).

Nesse cenário, as avaliações internacionais cumprem papel fundamental ao fornecer parâmetros e critérios objetivos que orientam políticas públicas em educação. De acordo com Ribeiro (2022), a utilização dessas avaliações busca garantir que os sistemas educacionais estejam alinhados às demandas econômicas e sociais globais, criando uma espécie de padrão internacional para avaliar a qualidade do ensino.

Contudo, há críticas contundentes à utilização indiscriminada dos resultados dessas avaliações como único parâmetro para a formulação de políticas públicas. Sahlberg (2018) destaca que tal prática pode levar à desconsideração das especificidades regionais e culturais, promovendo uma homogeneização inadequada que desrespeita a diversidade e particularidades educacionais dos países envolvidos.

Oliveira (2021) enfatiza ainda que as avaliações internacionais, como o PISA, apesar de fornecerem dados importantes para comparações e diagnósticos, devem ser interpretadas dentro de contextos específicos. O autor afirma que o desafio reside em utilizar esses dados de maneira crítica e reflexiva, sem que sejam tomados como absolutos ou definitivos.

Essa abordagem crítica é reforçada por Ribeiro (2022), que considera fundamental uma análise detalhada sobre as consequências das políticas educacionais implementadas a partir dos resultados dessas avaliações. Segundo a autora, nem sempre a adoção dessas políticas resulta em melhorias significativas, podendo inclusive exacerbar desigualdades educacionais já existentes.

Para que as avaliações internacionais sejam realmente úteis, é necessário que estejam acompanhadas de uma perspectiva pedagógica e social que considere as realidades locais. Oliveira (2021) ressalta a importância de políticas públicas educacionais que sejam adaptadas às especificidades de cada país, permitindo, dessa

forma, melhorias efetivas e duradouras. Nesse sentido, a reflexão de Ribeiro (2022, p. 82) é especialmente pertinente:

As avaliações internacionais têm o potencial de contribuir significativamente para o aprimoramento dos sistemas educacionais. No entanto, é imprescindível evitar o reducionismo que ignora as singularidades culturais e socioeconômicas locais. Apenas ao considerar tais singularidades será possível utilizar efetivamente os resultados dessas avaliações para promover avanços reais na educação.

Assim, é possível concluir que, embora as avaliações internacionais como o PISA sejam ferramentas valiosas para o diagnóstico da qualidade educacional global, sua utilização deve ocorrer com cautela e reflexão crítica. O sucesso das políticas educacionais depende não apenas de dados comparativos, mas sobretudo de estratégias que reconheçam e valorizem as especificidades culturais, sociais e econômicas dos países envolvidos.

O PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES (PISA): ESTRUTURA E IMPLICAÇÕES

O PISA, desenvolvido pela OCDE, é uma das avaliações internacionais mais reconhecidas, destacando-se pela abrangência e frequência com que avalia estudantes de diferentes países. O objetivo principal do PISA é analisar até que ponto os estudantes adquiriram competências fundamentais em leitura, matemática e ciências, consideradas essenciais para a participação plena na sociedade contemporânea (OCDE, 2023).

Além de medir o desempenho acadêmico, o PISA busca compreender os fatores contextuais que influenciam a aprendizagem, como o ambiente escolar, o perfil socioeconômico dos estudantes e as práticas pedagógicas adotadas. Ao oferecer uma base comparativa entre países, a avaliação permite identificar boas práticas e desafios comuns, contribuindo para a formulação de políticas educacionais mais eficazes. No caso do Brasil, os resultados têm servido como indicativo das desigualdades persistentes no sistema educacional, evidenciando a necessidade de políticas públicas voltadas à equidade, ao fortalecimento da formação docente e à melhoria das condições de ensino e aprendizagem (INEP, 2023; OCDE, 2023).

Essa avaliação trienal é direcionada a estudantes com idade entre 15 anos, período em que se espera que tenham desenvolvido as competências básicas necessárias para ingressar na vida adulta. Os testes são construídos para avaliar não apenas conhecimentos específicos, mas também a capacidade dos estudantes em aplicar tais conhecimentos na resolução de problemas cotidianos (OCDE, 2023).

Esse enfoque aplicado do PISA reflete uma concepção de educação voltada para a formação de cidadãos críticos e autônomos, capazes de utilizar o conhecimento de forma funcional em contextos diversos. Ao privilegiar competências como interpretação de textos, raciocínio lógico e pensamento científico, o exame ultrapassa os limites dos currículos tradicionais e incentiva sistemas educacionais a repensarem suas práticas pedagógica (Ribeiro, 2022).

Os resultados do PISA fornecem uma base sólida para que países participantes identifiquem pontos fortes e fracos em seus sistemas educacionais. Oliveira (2021) argumenta que, através desses dados, gestores educacionais podem formular políticas direcionadas, focando recursos e estratégias para superar desafios específicos identificados pelas avaliações.

Contudo, Ribeiro (2022) alerta sobre a limitação dos dados gerados pelo PISA, destacando que eles não conseguem abarcar a totalidade das experiências e competências desenvolvidas pelos estudantes. Segundo a autora, o PISA oferece uma visão parcial, que precisa ser complementada por outras avaliações e abordagens pedagógicas para garantir uma análise mais integral e profunda. Abaixo estão listadas as principais potencialidades e limitações do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), conforme discutido na literatura educacional recente:

Quadro 1 - Prós e Contras do PISA.

Diagnóstico amplo e comparável	Visão parcial das aprendizagens
Identificação de desigualdades estruturais	Pressão por resultados quantitativos
Formulação de políticas baseadas em dados	Redução da diversidade cultural e pedagógica
Participação global e referência internacional	Políticas importadas sem adaptação local

Fonte: Elaboração própria.

Além disso, a estrutura e metodologia do PISA têm sido objeto de críticas por parte de diversos pesquisadores. Sahlberg (2018) aponta que a pressão por resultados quantitativos pode levar países a adotarem estratégias superficiais de melhoria, negligenciando aspectos qualitativos fundamentais, como criatividade, pensamento crítico e formação cidadã.

Apesar dessas críticas, o PISA permanece uma referência importante para a análise comparativa da educação global. Sua metodologia rigorosa e ampla participação internacional permitem uma visão abrangente das tendências educacionais, oferecendo insights valiosos para o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes e inclusivas (Oliveira, 2021).

Sahlberg (2018, p. 103) resume adequadamente essa visão crítica sobre o papel do PISA:

Embora o PISA represente uma importante ferramenta diagnóstica, é fundamental reconhecer suas limitações intrínsecas. O foco excessivo nos resultados quantitativos pode obscurecer a importância das competências mais amplas e holísticas, essenciais para formar indivíduos críticos e preparados para os desafios da vida contemporânea.

O quadro a seguir apresenta uma síntese das contribuições dos principais autores discutidos ao longo deste referencial teórico, destacando diferentes perspectivas sobre o papel e os impactos das avaliações internacionais, em especial o PISA, no contexto educacional global e brasileiro. Essa organização permite visualizar de forma comparada os enfoques, críticas e recomendações de cada autor, contribuindo para uma análise mais ampla e fundamentada do tema.

Quadro 2 - Visões dos Autores sobre Avaliações Internacionais.

Autor	Contribuição Principal
Oliveira (2021)	Relevância dos dados, mas com interpretação crítica e contextualizada
Ribeiro (2022)	Alerta para o reducionismo e riscos de políticas importadas sem adaptação
Sahlberg (2018)	Críticas à padronização global e à pressão por resultados
OCDE (2023)	PISA como ferramenta de diagnóstico para leitura, matemática e ciências

Fonte: Elaboração própria.

Dessa forma, o PISA deve ser entendido como uma referência complementar dentro de um conjunto mais amplo de estratégias avaliativas e pedagógicas. A superação dos desafios educacionais identificados exige uma visão abrangente que considere também aspectos qualitativos do ensino, valorizando competências diversas e garantindo que a formação integral dos estudantes seja o principal objetivo das políticas educacionais.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA SOB A PERSPECTIVA DAS AVALIAÇÕES INTERNACIONAIS

O Brasil enfrenta diversos desafios educacionais evidenciados pelas avaliações internacionais, sendo a desigualdade socioeconômica um dos principais fatores que influenciam diretamente o desempenho dos estudantes. Dados do IBGE (2023) confirmam que estudantes de contextos vulneráveis têm significativamente menos oportunidades de sucesso acadêmico, gerando uma desigualdade persistente.

A desigualdade regional também é marcante e preocupante no contexto brasileiro, destacada constantemente pelos resultados do PISA. O INEP (2023) indica que a diferença no desempenho entre estudantes das regiões Norte e Nordeste, comparadas às regiões Sul e Sudeste, exemplifica uma desigualdade estrutural profunda que requer intervenções específicas e urgentes.

Sahlberg (2018) argumenta que, para enfrentar esses desafios, o Brasil precisa investir substancialmente em formação docente. Segundo o autor, a qualidade educacional depende diretamente da capacitação e valorização dos professores, que necessitam de formação inicial e continuada robusta para atender às demandas educacionais atuais.

As políticas educacionais brasileiras frequentemente se baseiam nos resultados das avaliações internacionais, mas nem sempre de forma eficaz. Oliveira (2021) destaca que políticas importadas sem adaptação adequada às realidades locais costumam fracassar, exigindo uma reflexão crítica sobre as estratégias adotadas no Brasil.

Para Ribeiro (2022), é crucial que os gestores educacionais brasileiros utilizem os dados do PISA de maneira crítica e contextualizada, buscando soluções adaptadas às

necessidades específicas das comunidades escolares. A autora alerta sobre o risco de simplesmente copiar políticas externas sem considerar as particularidades brasileiras.

Nesse sentido, Oliveira (2021) enfatiza a importância de políticas públicas que integrem os resultados das avaliações internacionais a estratégias inclusivas e equitativas, visando garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de seu contexto socioeconômico ou regional.

Assim, conforme Oliveira (2021, p. 97), é necessário reconhecer que:

A melhoria real da educação brasileira só será possível quando houver um compromisso firme com a redução das desigualdades e a valorização integral da formação docente, superando a lógica simplista das avaliações internacionais e construindo políticas educacionais contextualizadas e realmente inclusivas.

Portanto, o desafio que se coloca para o sistema educacional brasileiro é utilizar as avaliações internacionais como ferramentas que orientem, mas não determinem, as políticas públicas. Uma abordagem crítica e contextualizada, comprometida com a redução das desigualdades e a valorização docente, será essencial para a construção de uma educação efetivamente inclusiva e de qualidade para todos os estudantes.

O PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES (PISA)

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) foi criado pela OCDE com o objetivo de avaliar periodicamente o desempenho de estudantes na faixa etária de 15 anos, verificando suas competências em leitura, matemática e ciências. Desde seu início no ano 2000, o PISA se consolidou como um dos mais influentes mecanismos globais para medir e comparar a eficácia dos sistemas educacionais (OCDE, 2023).

O PISA destaca-se por não avaliar apenas conteúdos curriculares específicos, mas principalmente a capacidade dos estudantes de aplicar os conhecimentos adquiridos em situações do cotidiano. Essa característica inovadora diferencia o PISA de outras avaliações tradicionais, ampliando sua relevância para formulação de políticas educacionais (Oliveira, 2021).

A metodologia do PISA consiste em testes cognitivos e questionários contextuais aplicados a estudantes, gestores e familiares, fornecendo uma análise abrangente do ambiente educacional e social. Esses dados permitem uma compreensão aprofundada das condições que influenciam os resultados acadêmicos dos estudantes (OCDE, 2023).

Apesar da riqueza de informações fornecidas, o PISA é alvo de críticas por supostamente induzir políticas públicas orientadas apenas por resultados numéricos. Ribeiro (2022) alerta que a ênfase excessiva em rankings pode levar os países a negligenciarem aspectos qualitativos essenciais para a formação integral dos estudantes.

Outro aspecto crítico refere-se às limitações inerentes ao formato do teste aplicado. Sahlberg (2018) aponta que avaliações padronizadas têm dificuldades em mensurar competências socioemocionais e habilidades não cognitivas, essenciais para a vida em sociedade, mas frequentemente ignoradas em avaliações quantitativas.

Contudo, os dados fornecidos pelo PISA têm sido fundamentais para identificar desafios específicos enfrentados por diferentes países, contribuindo para a implementação de políticas públicas focadas e direcionadas. No caso do Brasil, os resultados têm destacado consistentemente desigualdades profundas entre regiões e grupos socioeconômicos (INEP, 2023).

Essas desigualdades observadas no Brasil reforçam a importância do uso crítico dos resultados do PISA. Oliveira (2021) argumenta que as políticas educacionais nacionais precisam considerar as especificidades locais para evitar generalizações que possam resultar em estratégias ineficientes ou inadequadas.

Apesar das críticas, o PISA mantém um papel estratégico na avaliação global de sistemas educacionais, oferecendo dados importantes para análises comparativas e diagnósticas. Essa função é essencial em um cenário global onde as competências adquiridas pelos estudantes têm impacto direto no desenvolvimento social e econômico dos países envolvidos (OCDE, 2023).

Para garantir que os benefícios das avaliações internacionais sejam plenamente aproveitados, é fundamental que os países adotem uma abordagem equilibrada. Ribeiro (2022) defende que isso implica integrar os resultados do PISA com outros mecanismos avaliativos, garantindo uma visão mais completa do desempenho educacional.

O contexto brasileiro exige, portanto, uma visão crítica sobre a utilização dos resultados do PISA, especialmente considerando as enormes disparidades socioeconômicas e educacionais existentes no país. A abordagem das políticas públicas educacionais precisa ser adaptada a essa realidade complexa para efetivamente promover avanços significativos (Oliveira, 2021).

Dessa maneira, a participação brasileira no PISA deve ser encarada como uma oportunidade para reflexões profundas e mudanças estruturais no sistema educacional, especialmente no que diz respeito à redução das desigualdades e ao aprimoramento da formação docente, questões fundamentais destacadas por diversos estudos (Sahlberg, 2018).

Portanto, é essencial que o Brasil utilize os resultados do PISA como ferramenta diagnóstica e orientadora, evitando interpretações superficiais e políticas de curto prazo. O foco deve estar no desenvolvimento integral dos estudantes, respeitando as particularidades culturais e sociais, para garantir avanços sólidos e sustentáveis no sistema educacional.

O BRASIL NO PISA: ANÁLISE DOS RESULTADOS

O desempenho do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) tem sido utilizado como um indicador central para avaliar a qualidade e os desafios educacionais enfrentados pelo país. Os resultados do último ciclo, referente a 2022, demonstram claramente as dificuldades persistentes nas áreas de matemática, leitura e ciências, destacando desigualdades significativas e questões estruturais profundas que impactam o sistema educacional brasileiro (INEP, 2023).

Em Matemática, a média brasileira foi de 379 pontos, desempenho inferior ao de países da América Latina, como Chile (412 pontos) e Uruguai (409 pontos). Além disso, cerca de 73% dos estudantes brasileiros não atingiram o nível básico de proficiência, considerado essencial pela OCDE para o exercício pleno da cidadania, sendo essa taxa significativamente maior que a média dos países da OCDE, que é de aproximadamente 31% (INEP, 2023).

Quanto à Leitura, os estudantes brasileiros obtiveram uma média de 410 pontos, resultado que coloca o país atrás de outras nações latino-americanas, como Chile (448 pontos) e Uruguai (430 pontos). Metade dos alunos avaliados no Brasil demonstraram desempenho abaixo do nível mínimo recomendado, enquanto nos países da OCDE essa proporção é de 26%. Apenas 2% dos estudantes brasileiros alcançaram níveis considerados excelentes, comparados a 7% dos estudantes dos países da OCDE (BRASIL, 2023).

Na área de Ciências, o Brasil registrou uma média de 403 pontos, ficando também atrás de países como Chile (444 pontos) e Uruguai (435 pontos). O desempenho nessa disciplina indica dificuldades consistentes, já que aproximadamente 55% dos estudantes brasileiros não atingiram o nível básico de proficiência estabelecido, enquanto nos países da OCDE essa proporção é de apenas 24% (UNDIME, 2023).

Esses resultados reforçam a existência de desafios significativos quanto à qualidade do ensino ofertado e à equidade no acesso à educação no Brasil. Fica evidente a urgência de políticas públicas eficazes que visem a melhoria da qualidade educacional, destacando a necessidade de investimentos robustos na formação continuada dos professores, infraestrutura escolar adequada e currículos alinhados às reais necessidades dos estudantes brasileiros (INEP, 2023).

Os resultados do PISA 2022 também chamam a atenção para a profunda relação entre contexto socioeconômico e desempenho acadêmico no Brasil. Estudantes provenientes de ambientes vulneráveis tendem a ter desempenhos significativamente inferiores, refletindo a realidade das desigualdades sociais e econômicas do país. Portanto, torna-se essencial a adoção de políticas educacionais voltadas especificamente à promoção da equidade social (IBGE, 2023).

Portanto, é fundamental que os dados apresentados pelo PISA sejam utilizados não somente como ferramentas diagnósticas, mas principalmente como elementos que norteiam políticas públicas educacionais mais assertivas e inclusivas. O objetivo deve ir além da melhora em rankings internacionais, focando principalmente no desenvolvimento integral dos estudantes e na criação de uma sociedade mais equitativa e preparada para enfrentar desafios futuros (OCDE, 2023).

DISCUSSÃO

Os resultados apresentados pelo PISA de 2022 evidenciam desafios substanciais enfrentados pela educação brasileira, especialmente nas áreas avaliadas: leitura, matemática e ciências. O desempenho geral inferior à média da OCDE, aliado às disparidades regionais e socioeconômicas significativas, destaca a urgência em se repensar as políticas educacionais implementadas no país, visando a melhoria real e sustentável da qualidade do ensino (INEP, 2023).

Esses resultados trazem importantes implicações para o sistema educacional brasileiro, sobretudo em relação às políticas públicas que buscam garantir uma educação de qualidade. Conforme Oliveira (2021), a constatação de que grande parte dos estudantes brasileiros não atinge o nível básico de proficiência evidencia que as políticas educacionais precisam ser mais eficazes e direcionadas, especialmente em áreas fundamentais como formação docente e infraestrutura escolar.

Além disso, a baixa proporção de estudantes atingindo níveis superiores de desempenho indica que o Brasil enfrenta dificuldades não apenas em assegurar o aprendizado mínimo, mas também em fomentar o desenvolvimento de talentos e competências avançadas, essenciais para a inovação e desenvolvimento econômico e social do país (OCDE, 2023).

As desigualdades sociais e regionais identificadas pelo PISA são outro fator crítico. Elas refletem diretamente as condições desiguais de acesso e permanência dos estudantes no sistema escolar, resultando em desempenhos diferenciados que perpetuam ciclos de exclusão social e educacional (IBGE, 2023). Isso reforça a necessidade urgente de políticas inclusivas que reduzam essas disparidades estruturais.

Embora importantes, avaliações internacionais como o PISA possuem limitações significativas, especialmente quando consideradas isoladamente para guiar políticas públicas. Sahlberg (2018) aponta que essas avaliações tendem a priorizar competências mensuráveis quantitativamente, negligenciando outros aspectos essenciais à formação integral dos estudantes, como competências socioemocionais, culturais e éticas.

Essa limitação sugere cautela na interpretação dos resultados, enfatizando que políticas educacionais eficazes não devem ser baseadas exclusivamente em rankings internacionais. Ribeiro (2022) defende que tais políticas considerem, de maneira ampla

e crítica, os contextos locais e as particularidades culturais e sociais de cada país ou região.

Nesse contexto, torna-se essencial discutir a importância de uma educação integral e inclusiva que contemple a diversidade cultural e socioeconômica brasileira. Para além dos conteúdos curriculares básicos, é fundamental garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação que valorize suas realidades e que proporcione oportunidades iguais para o desenvolvimento pleno de suas capacidades (Oliveira, 2021).

Uma abordagem integral também implica repensar as práticas pedagógicas e curriculares, garantindo que o processo educativo seja efetivamente inclusivo. Políticas nesse sentido devem ir além da inclusão formal, promovendo ambientes escolares que respeitem e valorizem as diferenças, capacitando todos os estudantes para uma participação plena e cidadã na sociedade (Ribeiro, 2022).

Outra dimensão central para melhorar os resultados educacionais apontados pelo PISA é a formação continuada dos professores. Investimentos nessa área são estratégicos, pois docentes qualificados e continuamente atualizados são essenciais para assegurar a aprendizagem efetiva dos estudantes, especialmente diante dos desafios pedagógicos contemporâneos (Sahlberg, 2018).

A infraestrutura escolar adequada também se revela decisiva para a qualidade do ensino. Escolas com boas condições físicas, materiais pedagógicos adequados e acesso à tecnologia contribuem significativamente para um ambiente favorável à aprendizagem, impactando diretamente os resultados dos estudantes (INEP, 2023).

Para enfrentar os desafios identificados pelo PISA, é necessário implementar ações específicas e coordenadas que contemplem desde políticas de combate às desigualdades socioeconômicas até investimentos maciços na formação docente e melhoria estrutural das escolas, visando uma educação mais equitativa e efetiva (IBGE, 2023).

Por fim, é fundamental alinhar as avaliações internacionais às especificidades locais. Oliveira (2021) afirma que o Brasil precisa desenvolver estratégias próprias, usando os dados do PISA de maneira crítica e adaptativa, garantindo que as políticas educacionais sejam eficazes, relevantes e sensíveis à realidade brasileira.

Assim, uma abordagem crítica e contextualizada dos resultados do PISA é imprescindível. Isso permitirá ao Brasil avançar efetivamente em direção a uma educação inclusiva, integral e de qualidade, superando os desafios atuais e construindo uma base sólida para as futuras gerações (Ribeiro, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da participação do Brasil no PISA revela a complexidade dos desafios enfrentados pela educação nacional diante de um cenário internacional cada vez mais competitivo e exigente. Os resultados obtidos nas últimas edições do exame não apenas evidenciam as fragilidades estruturais do sistema educacional brasileiro, mas também apontam caminhos possíveis para sua superação, desde que acompanhados de vontade política, investimentos contínuos e compromisso com a equidade.

É imprescindível que o Brasil utilize os dados provenientes de avaliações internacionais como ferramentas diagnósticas, e não como fins em si mesmas. A busca por melhores posições em rankings globais não deve se sobrepor à missão fundamental da educação: formar cidadãos críticos, autônomos e preparados para viver em sociedade. As decisões políticas devem considerar as realidades locais e regionais, promovendo estratégias que respeitem as diversidades culturais, sociais e econômicas do país.

Superar os baixos índices de desempenho em leitura, matemática e ciências exige mais do que reformas pontuais. É necessário repensar profundamente as práticas pedagógicas, os currículos, os processos de formação docente e a valorização da profissão de educador. O fortalecimento da escola pública, o combate às desigualdades e a construção de uma cultura de avaliação voltada à melhoria contínua são pilares centrais para que o país avance.

As avaliações como o PISA têm valor inegável quando utilizadas com criticidade e responsabilidade. Elas podem ampliar o olhar sobre o sistema educacional e auxiliar na identificação de gargalos. No entanto, não devem ditar, isoladamente, as prioridades de uma nação. A educação brasileira precisa, mais do que respostas padronizadas, de soluções que nasçam do diálogo entre dados concretos e a escuta ativa da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Relatório de cidadania financeira 2021**. Brasília, 2021. Disponível em: https://www.bcb.gov.br/content/publications/report_fincit/Report%20on%20Financial%20Citizenship%20-%202021.pdf. Acesso em: 26 mar. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resultados do PISA 2022**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/dezembro/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>. Acesso em: 27 mar. 2025.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)**. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html>. Acesso em: 26 mar. 2025.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **MEC e Inep divulgam resultados do Censo Escolar 2023**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 28 mar. 2025.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 02 mar. 2025.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resultados do PISA 2022: apresentação dos resultados do Brasil**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>. Acesso em: 02 mar. 2025.
- OLIVEIRA, João. **Avaliações internacionais e políticas educacionais no Brasil: impactos e perspectivas**. São Paulo: Educação Brasileira, 2021.
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **PISA 2022 Results (Volume I): The state of learning and equity in education**. Paris, 2023. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en.html. Acesso em: 21 mar. 2025.
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **PISA 2022 Results (Volume I and II): Country notes - Brazil**. Paris, 2023. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/brazil_61690648-en.html. Acesso em: 21 mar. 2025.
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **PISA 2022 Results (Volume IV): Are students smart about money?** Paris, 2023. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-iv_5a849c2a-en.html. Acesso em: 22 mar. 2025.

RIBEIRO, Maria. **Desigualdades educacionais e avaliações globais: o caso brasileiro** no PISA. Rio de Janeiro: Acadêmica, 2022.

SAHLBERG, Pasi. **FinnishED Leadership**: Four big, inexpensive ideas to transform education. Thousand Oaks: Corwin, 2018.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNDIME). **Resultados do PISA 2022**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/06-12-2023-10-30-divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>. Acesso em: 27 mar. 2025.

CAPÍTULO VI

ENADE: AVALIANDO O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

João Luís Ferreira e Silva ²²

Maurício Aires Vieira ²³

Tanise Rodriguez Avila ²⁴

Ana Julia Torres de Lacerda Fraz ²⁵

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2025.17-06

RESUMO: Este capítulo examina o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), principal instrumento de avaliação do ensino superior no Brasil, instituído em 2004 com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos. O propósito central é discutir sua metodologia, impactos e limitações, com ênfase na promoção da qualidade e na regulação do sistema de ensino superior. A metodologia adotada combina a análise de dados do ENADE com uma revisão teórica, baseando-se em autores como Dias Sobrinho (2019), Dourado (2020) e Mancebo (2021), que discutem as implicações das avaliações em larga escala para o ensino superior. O referencial teórico explora a relação entre avaliação e qualidade do ensino superior, destacando críticas à padronização excessiva e à desvalorização de áreas específicas, como as ciências humanas e sociais, que muitas vezes não são adequadamente contempladas nos critérios de avaliação. Os resultados da análise mostram que o ENADE tem contribuído para a melhoria de cursos e instituições, ao fornecer diagnósticos que orientam políticas de regulação e investimentos. No entanto, o exame enfrenta desafios significativos, como a falta de engajamento dos estudantes, que muitas vezes não veem relevância direta na prova para sua formação, e a descontextualização dos testes, que podem não refletir as particularidades de cada curso ou instituição. Além disso, a pressão sobre as instituições para melhorar suas notas têm gerado distorções, como o foco excessivo em preparar os alunos para o exame em detrimento de uma formação mais ampla e crítica. A conclusão sugere a necessidade de reformas para tornar o ENADE mais justo e eficaz, propondo a incorporação de indicadores qualitativos que considerem a diversidade dos projetos pedagógicos e as especificidades de cada área do conhecimento. Além disso, recomenda-se uma maior valorização da autonomia das instituições e do engajamento dos estudantes, de modo a garantir que a avaliação seja um instrumento de promoção da qualidade, sem comprometer a pluralidade e a riqueza do ensino superior brasileiro. Essas mudanças poderiam contribuir para um sistema de avaliação mais equilibrado e alinhado com os princípios de equidade e excelência acadêmica.

PALAVRAS-CHAVE: ENADE. Ensino superior. Avaliação. Qualidade educacional.

²² Especialista em Docência para a Educação Profissional Tecnológica. Instituto Federal do Rio de Janeiro – IFRJ. joaoagroecologia48@gmail.com.

²³ Doutor em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC – RS. mauriciovieira@unipampa.edu.br.

²⁴ Mestranda em Educação. Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. taniseavila.aluno@unipampa.edu.br.

²⁵ Especialista em Gestão e Supervisão com Docência no Ensino Superior. Faculdade Evangélica do Meio Norte – FAEME. anajulia0753@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O ensino superior brasileiro passou por mudanças significativas nas últimas décadas, marcadas pela ampliação do acesso, diversificação institucional e implantação de políticas públicas de avaliação. A partir dos anos 1990, segundo Baeta Neves e Martins (2005), houve um crescimento expressivo do setor, especialmente com o avanço do ensino privado. No entanto, essa expansão não foi acompanhada por políticas suficientemente robustas de garantia da qualidade e equidade na formação.

Dados da PNAD Contínua – Educação 2022 (IBGE, 2023) mostram que, apesar do aumento nas matrículas, ainda persistem desigualdades profundas no perfil dos estudantes, com os grupos socialmente vulneráveis enfrentando maiores barreiras de acesso e permanência. Isso evidencia a necessidade de políticas voltadas não apenas à entrada no ensino superior, mas também à inclusão e ao apoio ao longo do percurso formativo.

Nesse cenário, o SINAES se destaca como um instrumento central na busca por melhorias na qualidade do ensino superior, por meio de avaliações como o ENADE e a Avaliação Institucional. O INEP, responsável pela execução dessas avaliações, tem fornecido dados valiosos para o diagnóstico do sistema e o acompanhamento das políticas. Embora experiências anteriores, como o Provão, já apontassem para essa direção, foi a Lei nº 10.861/2004 que consolidou um sistema avaliativo mais amplo e formativo, promovendo uma concepção de qualidade articulada à responsabilidade social das instituições.

A literatura aponta que a avaliação educacional pode produzir sentidos que ultrapassam os resultados em si, contribuindo para a formação crítica dos sujeitos envolvidos. Para Dias Sobrinho (2018), a avaliação precisa ser compreendida como um espaço de diálogo, reflexão e construção coletiva de sentidos, ao invés de um mero instrumento de controle ou mensuração de resultados. Isso implica considerar os contextos institucionais e os processos pedagógicos na análise dos resultados.

As práticas avaliativas no ensino superior ainda são marcadas por uma lógica classificatória, que pouco contribui para a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos estudantes. Silva e Basso (2020) destacam a urgência de

repensar essas práticas, incorporando metodologias mais participativas, com foco no feedback formativo e na articulação com os objetivos pedagógicos dos cursos.

O perfil do estudante universitário brasileiro também mudou nas últimas décadas, como aponta Ristoff (2014), com o aumento da presença de jovens de baixa renda, beneficiados por políticas públicas como o Prouni e o FIES. Essa diversidade impõe novos desafios às instituições, que precisam adaptar suas metodologias de ensino e oferecer suporte acadêmico e psicossocial adequado às novas demandas.

A avaliação deve ir além dos indicadores quantitativos e integrar-se ao projeto político-pedagógico das instituições, considerando fatores como condições de trabalho docente, financiamento e inovação. Para Zainko e Trevisan (2012), ao ser incorporada ao planejamento e à formulação das políticas públicas, a avaliação pode contribuir para uma educação superior mais democrática e equitativa. Nessa perspectiva, como ressaltam Baeta Neves e Martins (2005), é essencial fortalecer as universidades públicas e valorizar o conhecimento como bem social.

Conforme destaca o relatório do ENADE 2022 (INEP, 2023), há uma diversidade significativa de desempenhos entre cursos e instituições, o que evidencia desigualdades regionais e estruturais no sistema. Essa realidade demanda políticas diferenciadas, capazes de atender às especificidades locais e promover uma efetiva equidade no acesso e na permanência no ensino superior.

O SINAES, ao articular avaliação institucional, avaliação dos cursos e do desempenho dos estudantes, representa um avanço importante no cenário educacional brasileiro. No entanto, sua efetividade depende da apropriação crítica pelos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo, bem como da disposição institucional em promover mudanças com base nos resultados obtidos (MEC, 2023). Dias Sobrinho (2018, p. 685) ilustra a complexidade da avaliação no ensino superior:

A avaliação educacional deve ser compreendida como um processo dinâmico, complexo e contraditório, que envolve diferentes interesses e visões sobre a educação. Não se trata apenas de medir resultados, mas de produzir sentidos que possam contribuir para a formação dos sujeitos, a transformação das práticas pedagógicas e a melhoria das instituições.

A avaliação da educação superior precisa ser ressignificada em sua dimensão formativa e emancipadora, exigindo a revisão de modelos e processos vigentes e a

construção de uma cultura crítica e participativa. Considerando essa complexidade, o texto foi estruturado em cinco seções: um panorama histórico das políticas avaliativas; a estrutura e os objetivos do SINAES; o perfil socioeconômico dos estudantes e as desigualdades no acesso; as práticas avaliativas institucionais; e, por fim, a avaliação como política pública e seu potencial transformador. As considerações finais propõem caminhos para fortalecer um ensino superior mais democrático, inclusivo e de qualidade.

PANORAMA HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

A história da avaliação da educação superior no Brasil é marcada por avanços e tensões que refletem diferentes concepções sobre o papel da universidade. A partir dos anos 1990, políticas voltadas à qualidade ganharam força, com destaque para o Provão, criado em 1995, que buscava medir o desempenho dos concluintes por meio de exames padronizados. Embora tenha respondido à demanda por controle e transparência, essa abordagem foi criticada por desconsiderar as especificidades institucionais e reforçar uma lógica gerencialista e centralizadora.

Com a promulgação da Lei nº 10.861/2004, foi instituído o SINAES, marcando uma mudança na concepção de avaliação. O novo sistema passou a articular três eixos — avaliação institucional, dos cursos e do ENADE — buscando integrar aspectos qualitativos e quantitativos e respeitar a diversidade das instituições. A proposta valoriza dimensões como missão, infraestrutura, gestão e políticas pedagógicas, assumindo a avaliação como parte da política educacional e da gestão democrática.

A consolidação do SINAES ocorreu em um contexto de expansão acelerada do ensino superior, especialmente no setor privado. Como apontam Baeta Neves e Martins (2005), esse crescimento impôs novos desafios à garantia da qualidade. Nesse cenário, a avaliação tornou-se ferramenta estratégica para o planejamento e a regulação do sistema, articulando-se às necessidades de controle público e ao fortalecimento das instituições de ensino superior.

Ainda assim, persistem críticas quanto à forma como a avaliação tem sido implementada no Brasil. Para Santos Filho (2018), há uma tensão entre a função

formativa e a função classificatória da avaliação, que se manifesta nos instrumentos utilizados e nas práticas institucionais. Embora o discurso oficial destaque a perspectiva da melhoria contínua, muitos dos indicadores aplicados ainda reproduzem lógicas de ranqueamento e competição entre instituições, o que compromete os princípios formativos do processo avaliativo.

A perspectiva de uma avaliação comprometida com a formação e com a transformação social é defendida por diversos autores. Dias Sobrinho (2018), por exemplo, considera que a avaliação deve ir além da mensuração de resultados e precisa ser compreendida como um espaço de produção de sentidos, diálogo e emancipação. Para tanto, é necessário que as instituições se apropriem criticamente dos processos avaliativos e os articulem aos seus projetos pedagógicos e à sua função social.

A avaliação, se bem compreendida, não é um ato de julgar ou punir, mas uma ação de construção, de esclarecimento e de sentido. Ela deve se inserir em um processo contínuo de formação, onde o objetivo maior não é premiar ou excluir, mas contribuir para o crescimento das instituições e dos sujeitos. Quando reduzida a rankings ou a instrumentos de controle, ela perde seu valor educativo e formativo. (Dias Sobrinho, 2018, p. 686).

A avaliação no ensino superior precisa ir além de modelos tecnocráticos e burocráticos, exigindo abordagens mais participativas e contextualizadas. Para ser efetiva, deve estar integrada ao cotidiano das instituições como um processo coletivo de análise e tomada de decisões, consolidando-se como parte da cultura institucional e não apenas como exigência legal.

No campo das políticas públicas, a avaliação desempenha um papel estratégico ao orientar metas educacionais, alocar recursos e garantir transparência. Os dados gerados, como os microdados do ENADE disponibilizados pelo INEP, têm sido fundamentais para estudos que revelam desigualdades regionais, perfil discente e desempenho acadêmico, contribuindo para o aprimoramento das ações governamentais.

Além disso, as mudanças no perfil dos estudantes, impulsionadas pela ampliação do acesso, exigem uma avaliação sensível às diversidades socioculturais. Nesse sentido, como destacam Silva e Basso (2020), a avaliação deve estar articulada às práticas pedagógicas e à promoção da aprendizagem, funcionando como um processo contínuo de transformação e melhoria da qualidade educacional.

Uma avaliação eficaz deve promover o envolvimento de toda a comunidade acadêmica, fomentando o debate coletivo sobre os rumos da instituição. Quando apropriada criticamente, ela pode se tornar um poderoso instrumento de transformação, ao contribuir para o desenvolvimento de um projeto pedagógico mais coerente, participativo e voltado à formação integral” (Silva; Basso, 2020, p. 760).

Portanto, o panorama histórico da avaliação no ensino superior brasileiro revela uma trajetória marcada por avanços normativos e conceituais, mas também por desafios estruturais e culturais. A superação da lógica classificatória e a consolidação de uma avaliação formativa e emancipadora ainda são metas em construção, que exigem o comprometimento das instituições, dos gestores, dos docentes e dos estudantes com um projeto educacional democrático e de qualidade.

SINAES E A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861/2004, representou uma inflexão na política de avaliação do ensino superior brasileiro ao propor uma abordagem mais ampla e integradora. Seu objetivo principal é assegurar a melhoria da qualidade dos cursos e das instituições de ensino superior por meio da articulação de diferentes instrumentos avaliativos. O SINAES compreende três componentes centrais: a avaliação institucional (interna e externa), a avaliação dos cursos de graduação e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que são aplicados sob a coordenação do INEP e vinculados à regulação e supervisão realizadas pelo MEC.

O SINAES representa uma mudança na lógica avaliativa ao propor uma abordagem mais ampla e formativa, que considera a missão institucional, o PDI, as políticas acadêmicas e a infraestrutura, reconhecendo as especificidades de cada instituição (Zandavalli, 2009). O ENADE continua sendo o principal instrumento para aferir o desempenho dos estudantes, e seus resultados compõem indicadores como o CPC e o IGC, utilizados pelo MEC para decisões regulatórias (INEP, 2023). No entanto, como observam Silva e Basso (2020), esses indicadores ainda enfrentam críticas por não contemplarem plenamente aspectos qualitativos essenciais à formação, como o pensamento crítico e a mediação pedagógica.

O SINAES busca equilibrar regulação externa com autonomia universitária, promovendo a autoavaliação e a melhoria contínua (Baeta Neves e Martins, 2005). No entanto, sua efetividade depende do envolvimento crítico das instituições e da participação ativa da comunidade acadêmica. A avaliação dos cursos, realizada por comissões externas, considera critérios como organização pedagógica, infraestrutura e corpo docente, impactando diretamente o reconhecimento dos cursos (MEC, 2023). Para Santos Filho (2018), o desafio é integrar a avaliação ao projeto pedagógico institucional, evitando práticas burocráticas e hierarquizadas que enfraquecem seu potencial formativo.

O SINAES, embora represente um avanço importante em relação às propostas anteriores, ainda enfrenta obstáculos significativos para sua consolidação como instrumento de melhoria da qualidade. A tendência à burocratização, a baixa participação dos atores institucionais e a resistência à autoavaliação crítica são elementos que limitam seu potencial. A avaliação precisa ser apropriada como prática pedagógica e política, com compromisso ético e educacional” (Santos Filho, 2018, p. 260).

A autoavaliação institucional, prevista no SINAES como um dos pilares do processo avaliativo, é conduzida pelas Comissões Próprias de Avaliação (CPA) das instituições. Conforme Zainko e Trevisan (2012), essa instância representa um espaço privilegiado para o exercício da gestão democrática e da reflexão coletiva sobre os rumos da instituição. No entanto, seu funcionamento efetivo depende de condições materiais, apoio da gestão e compromisso da comunidade acadêmica com o processo avaliativo.

A legislação estabelece que os resultados da autoavaliação devem subsidiar o planejamento institucional, orientar ações de melhoria e contribuir para a prestação de contas à sociedade. O MEC (2023) destaca a importância da CPA no monitoramento contínuo da qualidade e no fomento de uma cultura avaliativa interna. No entanto, nem todas as instituições conseguem efetivar plenamente esses objetivos, seja por limitações estruturais, seja por falta de articulação entre avaliação e gestão.

A utilização dos microdados do ENADE disponibilizados pelo INEP (2023) também tem sido fundamental para análises mais refinadas sobre os cursos e o perfil discente. Esses dados permitem, por exemplo, observar a correlação entre desempenho e variáveis como renda familiar, cor/raça, tipo de escola de origem e condições de estudo.

Ristoff (2014) destaca que esse tipo de análise contribui para a formulação de políticas mais equitativas e contextualizadas, que reconheçam a diversidade presente no sistema de ensino superior.

A base de dados do ENADE oferece um retrato do estudante brasileiro e das condições de ensino que extrapola os limites do desempenho acadêmico. Ela permite compreender o impacto de fatores socioeconômicos, regionais e institucionais sobre a formação universitária, revelando que a equidade deve ser um princípio orientador da avaliação (Ristoff, 2014, p. 735).

Por fim, vale destacar que o SINAES é um sistema em constante construção, e sua efetividade depende da interação entre formulação política, execução técnica e compromisso institucional. Como apontado por Dias Sobrinho (2018), a avaliação da qualidade não pode ser reduzida a métricas de desempenho, mas deve se articular a um projeto educacional comprometido com a transformação social, a inclusão e a formação crítica. O desafio é consolidar um modelo avaliativo que vá além da regulação, promovendo a autonomia e o fortalecimento das instituições de ensino superior.

PERFIL SOCIOECONÔMICO E DESIGUALDADES NO ENSINO SUPERIOR

O perfil dos estudantes do ensino superior no Brasil tem passado por importantes transformações nas últimas décadas, especialmente após a implementação de políticas públicas voltadas à ampliação do acesso. Programas como o ProUni, o FIES e a política de cotas contribuíram para a inclusão de jovens oriundos das camadas populares, de escolas públicas, de grupos étnico-raciais minorizados e de regiões historicamente menos favorecidas. Esses avanços, entretanto, ainda coexistem com desigualdades estruturais que afetam tanto o ingresso quanto a permanência no ensino superior.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação 2022, realizada pelo IBGE, a taxa líquida de escolarização no ensino superior – que corresponde ao percentual de jovens de 18 a 24 anos matriculados em cursos de graduação – era de apenas 23,2%. Isso indica que uma parcela significativa da juventude brasileira ainda está fora do ensino superior em idade considerada ideal para a graduação. A meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de alcançar 33% até 2024 está longe de ser atingida, o que evidencia a persistência de barreiras socioeconômicas e regionais.

Outro dado relevante da PNAD Contínua é a disparidade entre as redes pública e privada. Aproximadamente 75% dos estudantes de graduação estão matriculados em instituições privadas, o que revela a centralidade do setor privado no atendimento à demanda por ensino superior no país. No entanto, muitos desses estudantes dependem de políticas de financiamento ou de bolsas, o que os coloca em condição de vulnerabilidade frente a oscilações econômicas e cortes orçamentários. A presença massiva do setor privado também levanta questões sobre a qualidade dos cursos e a precarização das condições de ensino e trabalho.

Os dados indicam que estudantes brancos, de maior renda e com pais com ensino superior continuam predominando nos cursos mais concorridos e nas universidades públicas. Em contraste, estudantes negros, indígenas e de baixa renda estão mais presentes em cursos noturnos, instituições privadas e formações de menor prestígio. A adoção de políticas de cotas, especialmente nas universidades federais, tem sido essencial para ampliar a diversidade no ensino superior e reduzir essas desigualdades históricas.

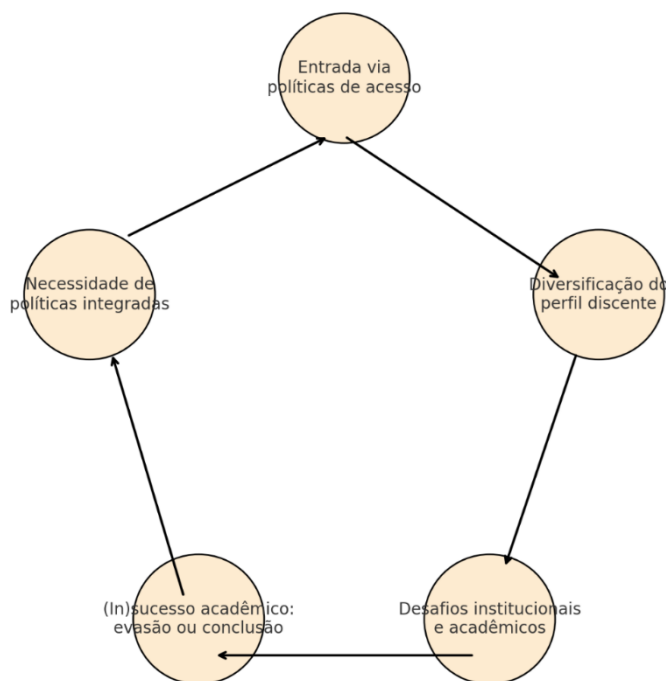
O acesso ao ensino superior no Brasil apresenta fortes desigualdades regionais, com as regiões Norte e Nordeste registrando as menores taxas de escolarização, enquanto Sudeste e Sul concentram a maior parte das matrículas, instituições e investimentos. Essa disparidade é resultado de fatores estruturais, como a distribuição de renda, o nível educacional e a localização das universidades públicas. Embora a expansão de campi em áreas periféricas e interioranas tenha contribuído para reduzir essas diferenças, os avanços ainda são limitados.

A permanência no ensino superior também é um desafio central, especialmente entre estudantes de baixa renda. Muitos enfrentam dificuldades para conciliar trabalho e estudo, arcam com custos de transporte, alimentação e materiais, e não encontram suporte institucional adequado. A evasão é particularmente elevada no primeiro ano do curso, o que aponta para a necessidade de políticas de acolhimento, tutoria e assistência estudantil mais eficazes. O acesso não garante, por si só, o sucesso acadêmico, sendo fundamental pensar em estratégias que assegurem a conclusão dos cursos.

O ciclo a seguir (figura 1) ilustra como os diferentes momentos da trajetória no ensino superior — desde o ingresso até a conclusão ou evasão — estão interligados e

requerem políticas públicas integradas que articulem inclusão, permanência e sucesso acadêmico.

Figura 1 - Acesso, Permanência e Desfechos no Ensino Superior.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Os dados do ENADE 2022 revelam que uma parcela significativa dos estudantes concluintes trabalha mais de 30 horas semanais e possui responsabilidades familiares, o que impacta diretamente em seu rendimento acadêmico. Além disso, há uma correlação clara entre renda familiar e desempenho no exame, com melhores resultados entre os estudantes de classes sociais mais altas. Esse dado reforça a importância de políticas de equidade que considerem as condições de vida dos estudantes e promovam igualdade de oportunidades reais no processo formativo.

O tipo de escola de origem também influencia o percurso dos estudantes no ensino superior. Aqueles que cursaram o ensino médio em escolas públicas tendem a apresentar maior defasagem de aprendizagem, dificuldades com disciplinas básicas e menos domínio das linguagens acadêmicas. Ainda que políticas afirmativas tenham ampliado o ingresso desse público, o desafio da adaptação à cultura universitária permanece significativo, exigindo ações pedagógicas específicas, como nivelamento, acompanhamento acadêmico e formação docente voltada à diversidade.

As desigualdades de gênero também se manifestam no ensino superior. As mulheres são maioria nas matrículas de graduação, mas enfrentam barreiras em determinadas áreas do conhecimento, como engenharias e tecnologia, além de obstáculos à progressão acadêmica e científica. Em contrapartida, são maioria nos cursos de licenciatura, em que as condições de trabalho e valorização profissional são historicamente mais precárias. Tais desigualdades indicam que o acesso quantitativo precisa ser complementado por ações qualitativas que combatam estigmas e promovam a equidade nas trajetórias.

Quadro 1 - Interseccionalidades.

Grupo	Desafios de Acesso	Desafios de Permanência
Mulheres	Sub-representação em áreas como engenharias e tecnologia	Concentração em cursos de licenciatura com menor valorização
Negros/Indígenas	Concentrados em cursos noturnos e com menor prestígio social	Necessidade de apoio pedagógico e enfrentamento da exclusão simbólica
Pessoas com Deficiência	Baixo acesso a vagas por falta de acessibilidade	Ausência de estrutura, formação docente específica e suporte institucional
Estudantes com mais de 30 anos	Acesso majoritário via cursos EaD	Desafios de mediação pedagógica e conciliação com trabalho e família

Fonte: Elaborado pelos autores.

Outro ponto importante é o acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior. Apesar dos avanços legislativos, como a Lei Brasileira de Inclusão, os dados mostram que a participação desse grupo ainda é reduzida, devido à ausência de acessibilidade, formação docente específica e suporte institucional. A inclusão plena depende não apenas de vagas, mas também de condições que garantam autonomia, participação e sucesso acadêmico para esses estudantes.

Em relação à idade, observa-se um crescimento no número de estudantes com mais de 30 anos, especialmente em cursos a distância. Esse público é composto por trabalhadores que buscam qualificação profissional ou retorno aos estudos. A expansão do ensino superior a distância tem sido uma estratégia importante para democratizar o acesso, mas também levanta preocupações quanto à qualidade da formação, à mediação pedagógica e à precarização do trabalho docente.

O levantamento dos microdados do ENADE também mostra que estudantes que têm acesso a bibliotecas, laboratórios bem equipados e professores com titulação de doutorado apresentam melhor desempenho acadêmico. Isso evidencia a influência das condições institucionais sobre a aprendizagem e aponta para a necessidade de políticas de financiamento que reduzam as disparidades entre instituições. As universidades públicas, embora atendam a uma parcela menor dos estudantes, concentram grande parte da produção científica e oferecem melhores indicadores de qualidade.

Portanto, os dados revelam que o perfil do estudante universitário brasileiro é diverso e marcado por desigualdades profundas. Superar essas desigualdades requer políticas públicas que combinem expansão, qualidade e inclusão, com foco tanto no ingresso quanto na permanência. É necessário compreender que o ensino superior não pode ser analisado de forma isolada, mas como parte de um sistema educacional e social mais amplo, que deve garantir oportunidades reais de formação para todos os cidadãos.

PRÁTICAS AVALIATIVAS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

As práticas avaliativas nas instituições de ensino superior (IES) são elementos fundamentais na promoção da aprendizagem, no acompanhamento do desempenho dos estudantes e na consolidação de um projeto pedagógico comprometido com a formação integral. No entanto, essas práticas nem sempre refletem os princípios formativos e dialógicos que deveriam nortear o processo educativo. Em muitas IES, a avaliação ainda é compreendida como um momento de verificação pontual e classificatória, centrada na aplicação de provas e na atribuição de notas, em detrimento de abordagens que favoreçam a construção de saberes e o desenvolvimento de competências.

Segundo Silva e Basso (2020), a avaliação no ensino superior costuma reproduzir padrões tradicionais da educação básica, como a ênfase na memorização e na reprodução de conteúdos. Essa prática limita o potencial crítico e criativo dos estudantes e dificulta a articulação entre teoria e prática. Além disso, a centralidade das avaliações somativas e o distanciamento entre professores e estudantes contribuem para um processo pouco dialógico, que não favorece a aprendizagem contínua e significativa.

Para superar esse cenário, é necessário repensar a avaliação como parte integrante do processo pedagógico e não como um momento isolado no final de cada

disciplina. A adoção de práticas avaliativas formativas, baseadas em feedbacks construtivos, na autoavaliação e na avaliação por pares, pode contribuir para a construção de um ambiente acadêmico mais colaborativo e reflexivo. Tais práticas estimulam a autonomia dos estudantes, o pensamento crítico e a corresponsabilidade pelo processo de aprendizagem.

De acordo com Santos Filho (2018), muitas instituições ainda não incorporaram a avaliação como ferramenta de gestão pedagógica. Em muitos casos, os instrumentos avaliativos são padronizados e desvinculados do projeto político-pedagógico do curso, o que enfraquece a coerência entre os objetivos de formação e os critérios de avaliação. A avaliação, quando dissociada do contexto e da função social da educação superior, tende a reforçar práticas excludentes e tecnicistas, distantes dos princípios da qualidade com equidade.

A ausência de espaços para a discussão coletiva sobre avaliação também é um obstáculo. O envolvimento do corpo docente na reflexão sobre os critérios e instrumentos avaliativos é essencial para que as práticas sejam coerentes com as metodologias de ensino utilizadas e com o perfil dos estudantes. Quando a avaliação é tratada de forma individualizada e isolada, perdem-se as possibilidades de integração curricular e de compartilhamento de experiências pedagógicas entre os docentes.

Outro desafio importante diz respeito à avaliação das competências socioemocionais e das dimensões éticas e cidadãs da formação. Essas dimensões, embora reconhecidas como fundamentais nos documentos institucionais e nas diretrizes curriculares nacionais, raramente são contempladas de forma sistemática nas práticas avaliativas. A centralidade nos conteúdos cognitivos e nos critérios objetivos de correção tende a invisibilizar outros aspectos relevantes da trajetória acadêmica dos estudantes.

A avaliação no ensino superior, em geral, não tem conseguido cumprir sua função formativa. Continua servindo mais para medir o desempenho em provas do que para fomentar o aprendizado, corrigir trajetórias e promover mudanças na prática docente. A falta de diversidade nos instrumentos avaliativos e o uso excessivo de provas escritas impedem que a avaliação se torne um momento de diálogo, mediação e construção coletiva do conhecimento (Silva; Basso, 2020, p. 751).

A integração entre ensino, pesquisa e extensão também deve ser considerada nas práticas avaliativas. Avaliar de forma articulada essas dimensões contribui para a formação de profissionais críticos, éticos e comprometidos com a transformação da realidade. No entanto, essa articulação ainda é frágil em muitas instituições, que tratam os componentes curriculares de forma fragmentada, sem uma política avaliativa coerente com a interdisciplinaridade e a indissociabilidade dos pilares da educação superior.

O uso das tecnologias digitais na avaliação também tem crescido, especialmente com a expansão do ensino remoto e das modalidades a distância. Ferramentas como plataformas de aprendizagem, questionários online, portfólios digitais e fóruns avaliativos oferecem novas possibilidades para acompanhar o percurso dos estudantes. Entretanto, o uso dessas tecnologias precisa ser mediado por uma concepção pedagógica clara, que evite a simples transposição de modelos tradicionais para o ambiente virtual e valorize a interação e a construção coletiva.

As práticas avaliativas também precisam considerar as especificidades dos estudantes, respeitando ritmos, estilos de aprendizagem e contextos de vida. A avaliação inclusiva deve ser sensível à diversidade, evitando critérios padronizados que penalizam estudantes com trajetórias diferenciadas. Nesse sentido, a flexibilização dos instrumentos, a clareza nos critérios e a valorização dos processos são estratégias que contribuem para uma avaliação mais justa e efetiva.

Não se pode ignorar que a avaliação no ensino superior precisa dialogar com o projeto de formação que se deseja promover. Avaliar é, antes de tudo, um ato político-pedagógico, que revela concepções de ensino, de aprendizagem e de ser humano. Por isso, é preciso que a avaliação seja planejada de forma participativa, vinculada ao currículo e comprometida com o desenvolvimento pleno dos estudantes (Dias Sobrinho, 2018, p. 694).

Além disso, a formação docente desempenha papel fundamental na qualificação das práticas avaliativas. Muitos professores do ensino superior não tiveram formação específica para lidar com avaliação, o que limita suas possibilidades de inovação pedagógica. Investir em programas de formação continuada que abordem os fundamentos, os métodos e as estratégias de avaliação é essencial para promover mudanças efetivas na cultura avaliativa das instituições.

Assim, as práticas avaliativas nas IES devem ser objeto permanente de revisão, monitoramento e aperfeiçoamento. A criação de comissões pedagógicas, a realização de seminários de avaliação e a escuta ativa dos estudantes são algumas das ações que podem fortalecer uma cultura institucional comprometida com a aprendizagem e com a qualidade da formação. A avaliação deve ser compreendida como prática viva e transformadora, e não como um conjunto fixo de procedimentos formais e normativos.

AValiação como política pública e transformação social

A avaliação da educação superior no Brasil não pode ser compreendida apenas como um instrumento técnico de mensuração do desempenho institucional ou discente. Ela é, antes de tudo, uma política pública que integra o processo de planejamento, gestão e regulação do sistema educacional.

Segundo Zainko e Trevisan (2012), ao se constituir como política pública, a avaliação ultrapassa os muros das instituições e se articula a interesses econômicos, sociais e culturais mais amplos. Ela é orientada por diretrizes legais, decisões governamentais e pactos institucionais que refletem disputas sobre o papel da educação na sociedade. Nesse contexto, a avaliação deixa de ser um processo neutro e passa a assumir um caráter político, influenciado por concepções de Estado, de desenvolvimento e de cidadania.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) materializa essa perspectiva ao integrar diferentes dimensões institucionais e pedagógicas em um sistema articulado de avaliação. Sua implementação fortalece o papel regulador do Estado e contribui para a transparência e a prestação de contas, aspectos essenciais para a democratização da educação superior. A avaliação, ao gerar indicadores e diagnósticos, orienta o financiamento, a autorização e o reconhecimento de cursos, além de subsidiar políticas de expansão e inclusão.

Ao mesmo tempo, a avaliação como política pública não pode se limitar à função regulatória. Ela deve ser compreendida como uma ferramenta para induzir processos de transformação social, ao estimular práticas educativas mais democráticas, inclusivas e comprometidas com o bem comum. Para Dias Sobrinho (2018), a avaliação deve estar a serviço de uma concepção de educação que promova a justiça social e o

desenvolvimento humano, e não apenas o ajuste às exigências do mercado ou às metas administrativas.

Essa dimensão transformadora da avaliação implica reconhecer a diversidade das instituições, das regiões e dos sujeitos envolvidos no processo educativo. A padronização excessiva, ainda presente em muitos instrumentos avaliativos, pode invisibilizar desigualdades históricas e limitar a efetividade das políticas públicas. A produção e a análise de dados devem considerar os contextos locais e as especificidades socioculturais, de modo a orientar ações que promovam a equidade e a inclusão.

O uso dos dados produzidos pela avaliação como subsídio para a formulação de políticas públicas tem se intensificado nos últimos anos. Os microdados do ENADE, por exemplo, permitem diagnósticos precisos sobre o perfil dos estudantes e o desempenho dos cursos, subsidiando políticas de permanência, financiamento estudantil e apoio pedagógico. O INEP (2023) tem avançado na disponibilização e na transparência dessas informações, ampliando o acesso de gestores, pesquisadores e da sociedade civil aos resultados da avaliação.

A avaliação também cumpre papel fundamental na indução de políticas institucionais. Muitas universidades e faculdades utilizam os resultados das avaliações externas e internas para reestruturar seus projetos pedagógicos, redefinir prioridades de investimento e revisar suas práticas acadêmicas. A articulação entre avaliação e planejamento institucional fortalece a autonomia universitária e contribui para a construção de uma cultura de qualidade voltada à missão social da instituição.

Entretanto, esse potencial transformador só se concretiza quando há apropriação crítica e participativa da avaliação por parte das comunidades acadêmicas. A instrumentalização técnica da avaliação, sem diálogo com os sujeitos e com os projetos institucionais, tende a gerar resistências, distanciamento e uso meramente burocrático dos resultados. É fundamental que os processos avaliativos estejam inseridos em um contexto de escuta, reflexão coletiva e participação efetiva dos diferentes segmentos institucionais.

Diante do exposto é possível ressaltar que a avaliação precisa estar inserida em um projeto educacional de país. Em vez de ser reduzida a um instrumento técnico, ela deve ser entendida como parte de um processo de construção democrática, no qual

Estado, instituições e sociedade dialogam sobre os rumos da educação superior. A efetividade da avaliação como política pública está diretamente vinculada à sua capacidade de gerar mudanças reais nas instituições e de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e solidária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da educação superior no Brasil constitui um campo dinâmico, marcado por avanços normativos, disputas conceituais e desafios práticos. Longe de ser apenas um instrumento de mensuração, ela deve ser compreendida como parte integrante das políticas públicas educacionais e da gestão institucional. A partir da análise histórica, dos mecanismos do SINAES, do perfil dos estudantes e das práticas avaliativas, torna-se evidente que a avaliação pode tanto reproduzir desigualdades quanto contribuir para sua superação.

Para que cumpra um papel transformador, a avaliação precisa estar ancorada em princípios éticos, democráticos e pedagógicos. Isso requer o fortalecimento da participação da comunidade acadêmica, o compromisso com a formação integral dos estudantes e o uso crítico e contextualizado dos dados gerados. Consolidar uma cultura avaliativa formativa, inclusiva e voltada ao bem comum é, portanto, um dos principais caminhos para garantir um ensino superior de qualidade, socialmente referenciado e comprometido com a construção de uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

- BAETA NEVES, Clarissa Eckert; MARTINS, Carlos Benedito. **Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente**. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 95-122. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9061/1/Ensino%20superior%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2025.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) - Educação 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html>. Acesso em: 29 mar. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do ENADE 2022**. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade>. Acesso em: 30 mar. 2025.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educacional: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas**, v. 23, n. 3, p. 684-701, nov. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/L4J43gBxhXmjYhT5cX6BTM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 mar. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade>. Acesso em: 29 mar. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados do ENADE**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/area-de-informacao/dados-abertos/microdados/enade>. Acesso em: 26 mar. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31993>. Acesso em: 24 mar. 2025.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas**, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/zKXgZDpZfQKNC4y8JpQFY6p/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 mar. 2025.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Avaliação da educação superior no Brasil: breve histórico, desafios e perspectivas. **Tendências Pedagógicas**, n. 31, p. 253-268, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6383458.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2025.

SILVA, Kátia Cristina da; BASSO, Janete Magalhães. Avaliação no ensino superior: uma análise da prática. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 31, n. 75, p. 744-771, 2020. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/7326>. Acesso em: 26 mar. 2025.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag; TREVISAN, Amarildo Luiz. A avaliação da educação superior: uma breve análise no campo das políticas públicas. **Entreideias: Revista de Educação**, v. 1, n. 1, p. 86-97, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/download/6379/4850>. Acesso em: 18 mar. 2025.

ZANDAVALLI, Carla Busato. Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 14, n. 3, p. 681-706, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/yD4cHVXpdYySy6wgbzTJ3yn/?lang=pt>. Acesso em: 19 mar. 2025.

REFLEXÕES FINAIS: A URGÊNCIA DE UMA CULTURA AVALIATIVA CRÍTICA

As avaliações em larga escala, como o SAEB e a ANA, têm desempenhado um papel importante no mapeamento das desigualdades educacionais e na orientação de políticas públicas no Brasil. Seus dados ajudam a identificar fragilidades e a estabelecer metas de melhoria, sendo instrumentos relevantes para o planejamento educacional. No entanto, quando se sobrepõem às práticas pedagógicas e ao cotidiano das escolas, essas avaliações podem correr o risco de se transformar em ferramentas de controle, afastadas de sua vocação formativa. É necessário compreender que, embora os números revelem tendências, eles não esgotam a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem.

O desafio está em reconfigurar o uso das avaliações para que se tornem instrumentos de escuta e de apoio à ação pedagógica, e não apenas de medição e responsabilização. O foco exclusivo nos resultados — muitas vezes traduzidos em rankings — tende a reduzir o conceito de qualidade educacional ao desempenho em testes, ignorando aspectos fundamentais como o bem-estar dos estudantes, o desenvolvimento socioemocional, a diversidade cultural e o contexto em que cada escola está inserida. Avaliar, nesse sentido, deve ser um ato comprometido com a dignidade e o direito à aprendizagem de todos, e não uma estratégia de comparação e competição.

Para avançar nessa direção, é imprescindível fortalecer a formação docente com vistas ao uso crítico e pedagógico dos dados. Mais do que capacitar professores para “preparar para provas”, é preciso envolvê-los na leitura interpretativa dos indicadores, articulando-os ao projeto político-pedagógico das escolas e às necessidades concretas dos seus estudantes. A avaliação deve dialogar com o currículo, com as práticas de ensino e com a gestão democrática, contribuindo para a construção de uma educação mais justa, contextualizada e significativa.

Um processo de avaliação humanizada implica deslocar o olhar da simples mensuração de resultados para a valorização dos sujeitos e dos processos envolvidos na educação. Isso significa enxergar os dados como ponto de partida — e não de chegada — para a reflexão, o planejamento e a transformação. Significa também construir uma

cultura avaliativa comprometida com a equidade, a inclusão e a formação integral dos estudantes. Que os números não silenciem as vozes da escola, mas que sirvam para amplificá-las, reconhecendo seus desafios, suas potências e sua centralidade na construção de um futuro mais digno para todos.

INFORMAÇÕES SOBRE OS/AS ORGANIZADORES/AS DA OBRA

Maurício Aires Vieira

Doutor em Educação

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)

mauriciovieira@unipampa.edu.br

<http://lattes.cnpq.br/2009052579244052>

Weider Silva Pinheiro

Doutor em Business Administration

LOGOS University International

weider@cartoriobruno.net.br

<http://lattes.cnpq.br/3400402535848268>

Carlos Daniel Chaves Paiva

Licenciado em Matemática

Instituto Federal do Ceará – IFCE

chavespaivacarlosdaniel@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/7786024451364957>

Cássio Fabian Sarquis de Campos

Especialista em Gestão Escolar

Universidade de São Paulo – USP

cassiofabian@unisanta.br

<http://lattes.cnpq.br/9358644315119346>

Jonas Martins de Lima Filho

Doutorando em Ciências da Educação

Faculdade Interamericana de Ciencias Sociales - PY

profjonasmartins@gmail.com

<https://lattes.cnpq.br/5926257616051078>

Ana Julia Torres de Lacerda Fraz

Especialista em Gestão e Supervisão com Docência no Ensino Superior

Faculdade Evangélica do Meio Norte - FAEME

anajulia0753@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/0451422865119404>

José Roberto dos Santos

Pós-graduado em Docência em Educação Inclusiva

Instituto Federal de Minas Gerais - IFMG

jrobsantos.ufc@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/5907667743107305>

Francisco Jorge Gondim

Mestrando em Educação

Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO)

franciscogondim@gmail.com

<https://lattes.cnpq.br/8232275403684802>

Douglas Nascimento dos Santos

Mestre em Ensino de História

Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

douglasnsantos@hotmail.com

<https://lattes.cnpq.br/5150316928496290>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acesso à educação, 59
Alfabetização, 25
ANA, 25
Avaliação, 25, 93
Avaliação educacional, 7
Avaliação internacional, 76

C

Currículo, 42

D

Democratização, 59

E

ENADE, 93
ENEM, 59
Ensino superior, 93

F

Formação docente, 25

G

Gestão escolar, 42
Globalização, 76

I

IDEB, 42

M

Meritocracia, 59

P

PISA, 76
Políticas públicas, 7
Prova Brasil, 42

Q

Qualidade da educação, 7, 76
Qualidade educacional, 93

S

SAEB, 7



ISBN: 978-6-55321-006-6



9 786553 210066