

AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA: CONTRIBUIÇÕES E IMPACTOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL PARAENSE

LARGE-SCALE ASSESSMENTS: CONTRIBUTIONS AND IMPACTS IN THE
EDUCATIONAL CONTEXT OF PARÁ

Ciências Humanas • 13/04/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/775947539](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/775947539)

Renata Oliveira de Moraes¹

Hellen Do Socorro de Araújo Silva²

RESUMO

As avaliações de larga escala consolidaram-se como principais instrumentos de mensuração da qualidade educacional no Brasil, orientando a formulação de políticas públicas em âmbito nacional, estadual e municipal. Entretanto, sua implementação tem suscitado debates quanto aos impactos produzidos no cotidiano escolar, especialmente no que se refere às práticas pedagógicas e à adequação curricular. Este artigo tem como objetivo analisar as contribuições e os impactos das avaliações externas no contexto educacional brasileiro, com ênfase no estado do Pará, considerando a atuação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE). A pesquisa fundamenta-se em revisão bibliográfica e análise documental de políticas educacionais, além da discussão de dados oficiais divulgados por órgãos governamentais. Os resultados indicam que, embora as avaliações forneçam subsídios relevantes para o diagnóstico da aprendizagem e para o planejamento de intervenções educacionais, também produzem efeitos como a padronização curricular, o fortalecimento de práticas meritocráticas e a tendência ao ensino voltado para testes. Observa-se, ainda, que contextos regionais específicos, como os da realidade amazônica, nem sempre são contemplados adequadamente nas matrizes avaliativas. Conclui-se que as avaliações de larga escala desempenham papel estratégico na gestão educacional, mas demandam análises críticas que considerem suas limitações, impactos pedagógicos e implicações para a diversidade sociocultural.

Palavras-chave: Avaliação Externa; Avaliação Paraense; Políticas Educacionais; Qualidade da Educação.

ABSTRACT

Large-scale assessments have become the main instruments for measuring educational quality in Brazil, guiding the formulation of public policies at the national, state, and municipal levels. However, their implementation has raised debates regarding the impacts produced in everyday school life, especially concerning pedagogical practices and curriculum alignment. This article aims to analyze the contributions and impacts of external assessments in the Brazilian educational context, with emphasis on the state of Pará, considering the role of the Basic Education Assessment System (Saeb) and the Pará Educational Assessment System (SisPAE). The research is based on a bibliographic review and documentary analysis of educational policies, as well as the discussion of official data released by governmental agencies. The results indicate that, although these assessments provide relevant support for diagnosing learning and planning educational interventions, they also produce effects such as curriculum standardization, the strengthening of meritocratic practices, and a tendency toward teaching to the test. It is also observed that specific regional contexts, such as the Amazonian reality, are not always adequately considered in the assessment frameworks. It is concluded that large-scale assessments play a strategic role in educational management but require critical analysis regarding their limitations, pedagogical impacts, and implications for sociocultural diversity.

Keywords: External Assessment; Pará Educational Assessment; Educational Policies; Quality of Education.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as avaliações de larga escala consolidaram-se como instrumentos centrais de monitoramento da qualidade

educacional no Brasil, orientando a formulação de políticas públicas em âmbito nacional, estadual e municipal. Inseridas no contexto das reformas educacionais iniciadas nos anos de 1990, essas avaliações passaram a desempenhar papel estratégico na definição de metas, na distribuição de recursos e na organização curricular das redes de ensino.

No estado do Pará, além do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), destaca-se o Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE), implementado com o objetivo de diagnosticar o desempenho dos estudantes da rede pública estadual. Contudo, a ampliação dessas políticas avaliativas tem suscitado debates acerca de seus impactos no cotidiano escolar, especialmente no que se refere às práticas pedagógicas, à organização curricular e às dinâmicas institucionais.

Diante desse cenário, coloca-se a seguinte questão de pesquisa: quais são as contribuições e os impactos das avaliações de larga escala no contexto educacional brasileiro, com ênfase na realidade paraense?

A relevância deste estudo reside na necessidade de analisar criticamente os efeitos dessas políticas avaliativas, considerando tanto seus potenciais diagnósticos quanto suas implicações para a autonomia pedagógica e para o respeito às especificidades regionais. A investigação contribui para o debate sobre qualidade da educação, gestão educacional e equidade no sistema de ensino.

Este artigo tem como objetivo geral analisar as contribuições e os impactos das avaliações de larga escala no contexto educacional nacional e estadual, com foco no estado do Pará. Especificamente,

busca-se: (i) contextualizar a trajetória das avaliações externas no Brasil; (ii) examinar seus principais desdobramentos no cotidiano escolar; e (iii) discutir seus efeitos sobre as práticas pedagógicas e a organização curricular.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU REVISÃO DA LITERATURA

As avaliações externas tem sido motivo de muito estudo e pesquisa em decorrência da sua relevância na formulação e na implementação das políticas educacionais brasileiras no decorrer das duas últimas décadas. Essas avaliações associam-se à verificação e elevação da qualidade do ensino, por meio de reguladores tanto curriculares como técnicos e gerenciais.

Apresentaremos o percurso das avaliações externas para uma visão panorâmica das principais influências e objetivos que tem fundamentada essa política educacional e que tem mantido até aos dias de hoje as aplicações passando apenas, por algumas alterações e adaptações curriculares e estruturais, porém o objetivo permanece o mesmo. Para podermos ter uma maior reflexão e levantamento de questionamento é necessário entender sua estruturação e composição, enquanto avaliação de qualidade da educação.

Realizando uma pesquisa no site no Inep é possível ter uma visão geral dos principais marcos históricos das avaliações externas, os quais, iniciam com a primeira aplicação de avaliações de larga escala no Brasil no ano de 1988, quando o Ministério da Educação (MEC) sentiu a necessidade de elaborar e aplicar uma avaliação que tivesse uma verificação ampla da qualidade de ensino (INEP 2020). A primeira avaliação foi aplicada nos estados do Rio Grande do Norte e Pará, sendo utilizada, posteriormente, como base para a criação do

Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (SAEB), que, atualmente é conhecido como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Gatti, 2014). Desde então as avaliações externas passaram a ser inseridas no cotidiano escolar através do aparato normativo-jurídico, vinculando seus resultados ao financiamento da educação e a verificação da qualidade da educação básica (Almeida et al., 2013).

As avaliações continuaram a serem planejadas e aplicadas, ampliando o público-alvo para outras escolas públicas em todo território nacional, seu caráter inicial era apenas recolher uma amostra da qualidade educacional, tendo como foco avaliativo as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Redação.

Em 1995 o MEC, começa a adotar uma nova metodologia na elaboração dos testes e na análise dos resultados: a chamada “*Teoria de Resposta ao Item*” (TRI), a qual é utilizada até hoje pelas avaliações de larga escala, esse modelo da TRI transforma as informações em uma escala que, para facilitar o seu uso, foi transformada para o intervalo entre 0 e 10 (Soares; Xavier, 2013). Esse procedimento tornou possível a comparação dos resultados das avaliações ao longo dos tempos, tanto dos testes padronizados quanto dos questionários aplicados para levantamento dos dados contextuais dos alunos.

Contudo somente em 1997 que os itens para os testes cognitivos das avaliações passaram a serem elaborados a partir de uma matriz de referência própria. A partir desse momento, as análises do desempenho dos estudantes na avaliação foram mensuradas em níveis das escalas de proficiência o que evidenciou a fragilidade da

elaboração de listas de ranqueamento e, conseqüentemente, do uso meritocráticos desses resultados (Almeida et al., 2013).

O Saeb foi reestruturado em 2005 pela Portaria Ministerial nº 931, de março de 2005, passando a avaliar, de forma censitária, as escolas que atendessem aos critérios mínimo de 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (4ª série) e dos anos finais (8ª série) do ensino fundamental de escolas públicas, a partir dessa alteração, foi possível mensurar e gerar dados por escolas (INEP, 2020).

A partir desse momento teve início o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual é definido por Charles; Xavier (2019) como:

o produto de um indicador de desempenho, tomado como o nível médio da proficiência dos alunos da escola ou sistema, obtido na Prova Brasil, por um indicador de rendimento, definido como o valor médio das taxas de aprovação da escola ou sistema, obtido no Censo Escolar. O valor do Ideb cresce com melhores resultados do aprendizado dos alunos e cai se as taxas de aprovação também caem. Um dos motivos da grande respeitabilidade que o Ideb obteve é o fato de agregar, em um único indicador, uma medida de desempenho e outra de rendimento, dimensões fundamentais para uma análise relevante de sistemas de educação básica (Charles; Xavier, 2019 p. 16).

Com o objetivo de expandir o alcance das avaliações de larga escala e verificar a qualidade das ações executadas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) é que em 2013 houve a incorporação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a qual passou a compor o Saeb a partir da divulgação da Portaria n.º 482, de 7 de junho de 2013. Essa avaliação era aplicada, exclusivamente nas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental para verificação da proficiência em leitura e escrita em língua portuguesa e resolução de problemas e cálculos em matemática.

A prova ANA contou com a disponibilização de uma plataforma com devolutivas pedagógicas, que buscava aproximar as avaliações de larga escala do contexto escolar, a fim de que os dados coletados fossem utilizados para promover uma melhor qualidade de aprendizagem dos alunos. Porém no ano de 2016 foi aplicada a terceira e última edição da ANA.

Em 2019 as vésperas de completar três décadas de realização, a partir da implementação da BNCC, como Matriz de referência Nacional, iniciou também o processo de reestruturação da Matriz do Saeb para adequar-se à BNCC. Dado o cenário legal, do cálculo do Ideb, priorizou-se a implementação das matrizes atualizadas para a avaliação de língua portuguesa e matemática no 2º ano do ensino fundamental e de ciências humanas e ciências da natureza no 9º ano do ensino fundamental, de forma a não impactar o resultado das projeções já estabelecidas até 2021.

Ao realizar uma reflexão a respeito da implementação da Base Nacional e dos impactos para o currículo escolar Candido e Gentili (2017, p.237) afirmam que “tal discussão valida a necessidade de uma Base Curricular Comum, que auxilie na seleção dos conteúdos a

serem trabalhados pelas escolas e, conseqüentemente, os conteúdos a serem cobrados nas avaliações externas.”

Contudo é perceptível o quanto as avaliações externas realizadas tanto a nível nacional quanto a nível estadual, precisam perpassar por um contexto significativo, cultural, identitário, porém, o que tem sido evidenciado é que essas avaliações, claramente vem sendo desenvolvidas tendo no gerencialismo os elementos que servem de referência e propositores de mudanças (Araújo; Santos, 2012).

Dentro das análises pautadas entre a adequação de um currículo que consiga abarcar as avaliações de larga escala, deixa-se de lado algo que é primordial para a educação, principalmente quando falamos no território amazônico e mais especificamente em nosso território paraense, que é as especificidades dos povos que habitam em nossa região.

As avaliações que verificam a qualidade da educação não preveem a língua indígena como a primeira língua para os povos originários, as avaliações não inserem em suas propostas curriculares saberes específicos das culturas quilombolas, afro-brasileiras e ribeirinhas. Há um descarte dos saberes culturais para uma padronização a nível nacional ou estadual do que realmente deveria ser qualitativo em uma instituição escolar.

3. AS CONTRIBUIÇÕES DAS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA PARA A EDUCAÇÃO

As avaliações de larga escala têm sido utilizadas como principais instrumentos para a realização de diagnóstico da qualidade educacional brasileira. Esses resultados, tem permitido ao MEC o monitoramento do desempenho dos estudantes e fornecido

verdadeiros subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais a nível nacional, estadual e municipal. Desse modo, analisaremos as principais contribuições dessas avaliações no contexto paraense, considerando perspectivas teóricas e práticas dessa política educacional.

Desde 1990, as avaliações de larga escala, tem ganhado um importante destaque pelo papel e importância que ela representa. Ao olharmos o panorama nacional nos deparamos com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que são os grandes expoentes da política educacional de avaliação do desempenho estudantil. Essas avaliações desempenham um papel estratégico no diagnóstico da educação básica brasileira. Segundo Soares (2004), essas avaliações "são ferramentas que permitem medir a eficácia das políticas educacionais ao avaliar a aprendizagem de grandes contingentes de estudantes". Nesse sentido, compreender suas contribuições é essencial para identificar avanços e desafios no setor educacional.

No Estado do Pará, desde 2013, vem ganhando destaque o Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE) que é uma política pública educacional realizada por meio de testes padronizados e aplicada a estudantes do ensino fundamental e médio e os resultados são analisados por um grupo de especialistas que verifica o desempenho escolar dos alunos da rede estadual e municipal do Pará.

As avaliações a nível nacional como o SAEB, tem sua aplicação realizada a cada biênio, já a avaliação nacional do ENEM e a avaliação estadual do SisPae são realizadas anualmente. Essas avaliações tem corroborado para oferecer um panorama do

desempenho escolar em níveis nacional, estadual e municipal. Elas permitem identificar desigualdades educacionais e lacunas de aprendizagem, possibilitando a comparação de diferentes contextos e, por meio dos resultados, buscar equidade no sistema educacional, na elaboração de políticas educacionais que venham fortalecer a promoção de intervenções mais direcionadas e específicas para as problemáticas encontradas. (Ribeiro, 2020).

Essas políticas públicas educacionais voltadas para a Educação básica, tem sido planejadas e organizadas a partir dos resultados do SAEB, o qual é o medidor do índice de qualidade educacional mais abrangente do MEC, a partir do cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um medidor amplamente utilizado para monitorar a evolução da educação no Brasil. Para o cálculo do IDEB, é combinado o desempenho dos estudantes em exames padronizados com taxas de aprovação escolar, refletindo tanto a qualidade do aprendizado quanto a eficiência do sistema educacional (INEP, 2022).

A partir dos dados coletados, mapeados e divulgados pelas avaliações de larga escala, os gestores educacionais, podem planejar políticas baseadas em evidências que de acordo com Oliveira; Araújo (2018), "a análise dos resultados permite a identificação de boas práticas e a replicação de iniciativas bem-sucedidas". Ou seja, para que as avaliações possam contribuir com a melhoria da qualidade educacional, é necessário o gestor, compreender a importância da análise dos resultados para direcionar as práticas pedagógicas escolares afim de superar os problemas identificados. Contudo, essa não é uma tarefa fácil, pois muitos gestores nem ao menos tem acesso a esses dados e nem sabem onde devem coletar esses

resultados, eis um dos pontos da avaliação que precisa de um olhar criterioso e será tratado mais adiante nesse artigo.

Os resultados do Ideb, tem uma relevância tão abrangente que o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, por exemplo, utiliza esses dados das avaliações de larga escala para monitorar o cumprimento de metas como a redução das desigualdades educacionais e a elevação da qualidade do ensino básico.

Outro subsídio importante fornecido pelas avaliações diz respeito as áreas de maior dificuldade enfrentadas pelos estudantes avaliados. De acordo com resultados divulgados pela Agência Brasil, em 2021 quatro em cada dez alunos brasileiros do 4º ano não dominam a leitura. Quase 40% dos estudantes brasileiros do 4º ano do ensino fundamental ainda não desenvolveram habilidades básicas de leitura, ou seja, apresentam dificuldades em compreender informação declarada no texto.

De acordo com um Estudo Internacional de Progresso em Leitura (PIRLS) de 2021, o qual foi realizado em 65 países e regiões do mundo, pela Associação Internacional para Avaliação do Desempenho Educacional (IEA), que é responsável por avaliar habilidades de leitura dos estudantes matriculados no 4º ano de escolarização, por ser essa a fase da trajetória escolar na qual, o aluno, normalmente, já aprendeu a ler fluentemente, algo que primordial para que novos aprendizados sejam alcançados.

Esse estudo apontou que, enquanto no Brasil, 38% dos estudantes não dominam a leitura, em outros 21 países esse percentual não passa de 5%. Dentre eles, Irlanda (2%), Finlândia (4%), Inglaterra (3%), Singapura (3%) e Espanha (5%). O relatório da pesquisa mostra ainda

que cerca de 24% dos alunos pesquisados, dominam apenas as habilidades iniciais de leitura e que somente 13% dos avaliados no país podem ser considerados proficientes em compreensão da leitura no 4º ano de escolarização, pois alcançaram nível alto ou avançado desta habilidade (Almeida, 2023).

O Brasil participou pela primeira vez desse estudo em 2021 e ao todo, 187 escolas brasileiras participaram das avaliações, com 248 turmas de 4º ano do ensino fundamental e 4.941 estudantes, distribuídos em 143 municípios de 24 estados. Essa participação é importante para o país poder integrar uma pesquisa educacional comparativa. Isso amplia o olhar para a educação que tem sido ofertada no Brasil ao ser comparada com outros países, não na busca de ranqueamento e sim na reflexão de práticas pedagógicas realmente eficazes para aprendizagem.

O resultado do PIRLS 2021 mostrou que o Brasil, além de se destacar negativamente pelo baixo desempenho na qualidade da leitura, também apresenta desigualdades no sistema educacional associadas às origens socioeconômicas dos estudantes, ao sexo e à cor, um problema que muitas vezes não consegue ser identificado na aplicação dos questionários da avaliação do SAEB, que de acordo com Almeida, Dalben e Freitas (2013), há um problema de operacionalização na aplicação dos testes:

[...] quando um instrumento de medida é aplicado em uma amostra de pessoas a variação encontrada no conjunto de respostas individuais é provocada por diversos fatores. Parte dessa variação é desejada e esperada, afinal há diferenças entre as pessoas, mas a outra parte deve-se a problemas metodológicos inerentes à coleta dos dados. Essa segunda parte, indesejada, pode se originar por dois tipos de problemas: o primeiro, denominado de erro amostral, associado aos procedimentos para a definição da amostra que irá responder aos questionários. O segundo, denominado erro não amostral, associado a problemas de diferentes naturezas inerentes ao instrumento, sendo o principal aquele ligado ao viés, problema que cada um dos itens dos questionários pode trazer (Almeida et al., 2013, p. 1161).

Em decorrência dessa limitação dos questionários do Saeb na coleta da realidade socioeconômica dos participantes do teste, não temos um mapeamento real sobre esses aspectos, para que sejam analisados juntamente com os resultados cognitivos dos testes e também sirvam de subsídio para criação de políticas educacionais.

O estudo do PIRLS também gerou uma análise a respeito do impacto da pandemia no desenvolvimento da qualidade educacional brasileira, já que o primeiro teste foi aplicado em período ainda pandêmico em que a maioria das escolas estavam atendendo os alunos em de forma virtual e semipresencial. Contudo a pesquisa apontou que o resultado ruim do Brasil não se deve só à

pandemia, porque o Brasil está muito atrás dos países desenvolvidos.

O PIRLS fez recomendações de intervenção do governo brasileiro por meio de políticas públicas ainda na etapa educacional avaliada pelo PIRLS 4º ano do ensino fundamental, e também pelo Saeb nas turmas de 2º e 5º ano para evitar a repetição do baixo desempenho dos estudantes do primeiro ciclo do ensino fundamental ao longo de sua trajetória educacional.

Para a melhoria da qualidade educacional foram elegidas, pela pesquisa, prioridades ao governo brasileiro na gestão da educação para diminuir a distância para o desempenho de nações desenvolvidas. Para isso, é necessário o estado investir em um sistema de ensino que possa oferecer um amplo suporte aos estudantes, que acompanhe de perto, entendendo os contextos das crianças e as especificidades de cada um. Além de criar o hábito de leitura desde muito cedo, uma vez que, os estudantes de nível socioeconômico menos favorecido podem não ter o acesso a livros e literaturas fora do ambiente, o desafio é trabalhar em políticas de base, como formação de professores, para garantir uma melhora na qualidade do ensino.

De acordo com Freitas (2013), "o feedback das avaliações é um recurso valioso para os professores, que podem ajustar suas práticas e focar em competências específicas que precisam ser desenvolvidas". No entanto, Freitas também alerta para o risco do chamado "ensino para o teste", que pode limitar o currículo escolar e priorizar conteúdos avaliados em detrimento de uma formação integral.

Ao permitir que os dados coletados e os resultados sejam acessíveis à sociedade, as avaliações de larga escala promovem maior transparência e incentivam a participação social. Pais, organizações não governamentais e pesquisadores podem utilizar esses resultados para formular, analisar e cobrar melhorias educacionais e contribuir com propostas para a educação de básica.

4. SISTEMA DE AVALIAÇÃO PARAENSE

A nível estadual temos o Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE) que é uma política educacional de avaliação de larga escala elaborada para diagnosticar a educação pública do Pará e, mapear, por meio de testes padronizados, as proficiências dos alunos das redes estadual e municipal em língua portuguesa e matemática.

O SisPAE, disponibiliza, a partir de questionários contextuais, informações sobre as condições sócio econômicas das escolas sob a perspectiva dos diversos membros da comunidade escolar, pois diferentemente do Saeb, os questionários do SisPAE não são aplicados aos alunos apenas os testes cognitivos.

O SisPAE vem consolidando-se como um mecanismo de análises que subsidiam as ações da Secretaria de Estado de Educação do Pará e das Secretarias Municipais de Educação como forma de mapear e fortalecer o processo de ensino e aprendizagem no sistema de ensino público paraense.

O sistema de avaliação paraense, SisPAE, foi constituído como uma avaliação censitária, contemplando todas as escolas das redes estadual e municipal. Os critérios necessários para que uma escola tenha dados do SisPAE publicados é conter ao menos 20 alunos

matriculados nos anos/séries alvo da avaliação e 50% desses alunos participando da avaliação (SEDUC, 2019).

A Avaliação do SisPAE integrada diversas ações como: desenho da avaliação, metodologia, base de dados, manuais de apoio, meios de transporte adequados, equipes de trabalho treinadas, apoio logístico na distribuição e recolhimento do material e gestão do processo de aplicação. Envolve desde o treinamento dos profissionais até a sensibilização dos agentes que participam direta ou indiretamente do processo de avaliação.

Estruturar o diagnóstico do Sistema Educacional do Pará requer considerar a dimensão geográfica do Estado (1.248.042 km²), bem como a realidade educacional e sociocultural de 12 Regiões de Integração, 144 Municípios, Unidades Regionais de Educação, Unidades Seduc na Escola e Unidades de Ensino das redes estadual e municipal (SEDUC, 2019).

Atualmente o SisPAE tem sido integrado a política educacional paraense Alfabetiza Pará como um dos eixos do programa, que é de monitoramento. O Programa trabalha com formações continuadas dos professores alfabetizadores das redes estaduais e municipais que trabalham em turmas do 1º e 2º ano do ensino fundamental anos iniciais e também com a formação de gestores e coordenadores pedagógicos.

Nesse ano de 2024 o programa Alfabetiza Pará lançou uma campanha intitulada “Bora Alfabetizar” que teve como estratégias fornecer sequências didáticas aos professores alfabetizadores para direcionar as práticas pedagógicas no âmbito do programa. O que tem sido observado é que essas práticas tem sido desenvolvidas de

maneira a “Treinar os estudantes para a realização da avaliação do SisPAE. Além das sequências, o programa disponibilizou testes a serem aplicados aos alunos para que os mesmos pudessem “treinar” questões semelhantes as que seriam trabalhadas na avaliação do SisPAE.

Observa-se que os processos de avaliação são apresentados como mecanismo de regulação e controle do que se ensina, para quem se ensina, e quem ensina. A organização dos sistemas nacionais de avaliação é vinculada ao desempenho dos alunos e das escolas. Cada vez mais se assiste à criação de incentivos no sentido de sofisticar as formas de avaliação, buscando legitimar as práticas existentes, e fornecer a sociedade em geral informações sobre o que se passa no sistema educacional, como uma prestação de contas do que é realizado por meio dos exames e da publicação dos resultados. Contudo, esse processo não apresenta clara correspondência entre os resultados da avaliação e a formulação das políticas públicas para a educação (Oliveira, 2009).

5. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com caráter descritivo-analítico. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pelo fato de que o estudo busca compreender e analisar criticamente os impactos e as contribuições das avaliações de larga escala no contexto educacional brasileiro e, especificamente, no estado do Pará, considerando suas implicações no cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas.

De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, valores, crenças e atitudes, permitindo a compreensão de fenômenos sociais em sua complexidade. Nesse sentido, a investigação não se limita à mensuração de dados, mas busca interpretar criticamente as políticas de avaliação externa e seus desdobramentos na organização curricular e na rotina escolar.

Quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos, dissertações, legislações e documentos oficiais que abordam as políticas públicas educacionais e as avaliações de larga escala no Brasil. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado, possibilitando ao pesquisador examinar diferentes perspectivas teóricas sobre determinado fenômeno. Foram utilizados autores que discutem políticas educacionais, avaliação em larga escala, currículo e gestão educacional, dentre os quais estão: Castro (2019), Freitas (2013), Almeida, Dalben e Freitas (2013), Soares (2004), entre outros.

Além disso, o estudo também se configura como pesquisa documental, pois analisa documentos oficiais produzidos por órgãos governamentais, tais como dados e relatórios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), legislações do Ministério da Educação (MEC), documentos da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC), bem como informações relativas ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e ao Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE). Conforme Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa documental utiliza materiais que ainda não receberam tratamento analítico aprofundado,

permitindo a interpretação crítica de registros institucionais e normativos.

O estudo assume caráter descritivo ao apresentar a trajetória histórica das avaliações de larga escala no Brasil e no estado do Pará, bem como suas principais contribuições para a formulação de políticas públicas educacionais. De acordo com Gil (2002), a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno.

Ademais, a pesquisa possui dimensão analítica, uma vez que não se restringe à descrição dos sistemas avaliativos, mas problematiza seus impactos sobre o currículo escolar, a prática docente e a organização do trabalho pedagógico, especialmente no contexto das escolas paraenses. A análise foi realizada por meio da leitura crítica dos referenciais teóricos e documentos oficiais, buscando identificar convergências, divergências e implicações das políticas avaliativas no cotidiano escolar.

Portanto, a metodologia adotada permitiu compreender as avaliações de larga escala para além de seus indicadores numéricos, situando-as no campo das políticas públicas educacionais e analisando seus reflexos na realidade concreta das escolas, especialmente no que se refere à padronização curricular, à meritocracia e à adaptação das práticas pedagógicas aos testes externos.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES OU ANÁLISE DOS DADOS

As avaliações de larga escala, sem dúvidas, trazem contribuições para que se tenha um panorama da qualidade educacional brasileira e assim possa elaborar políticas públicas educacionais para fins

específicos, embora, essa não tenha sido a proposta que a LDB/96 elucidava e que posteriormente foi confirmada no Plano Nacional de Educação de 2001, segundo a qual, a qualidade educacional resultaria de um esforço para a construção coletiva de um projeto político pedagógico que respeita a autonomia, a participação, a cultura e a identidade escolar (Fonseca, 2009).

Entretanto o que tem se consolidado a partir das aplicações das avaliações de larga escala é uma educação voltada unicamente para preparação dos testes e provas, tanto as avaliações nacionais quanto as avaliações estaduais. As escolas tem realizado uma adequação nos currículos das turmas que realizam as avaliações e as práticas pedagógicas são moldadas aos padrões estabelecidos pelos testes.

Em ano de avaliação, seja a nível nacional ou estadual, há nas escolas uma “corrida” para “instruir” os alunos aos padrões exigidos pelos testes. A rotina escolar é adaptada, de modo a tornar a educação diferenciada por conta da avaliação. Acontece um verdadeiro “treino” com aplicação de avaliações e testes aos padrões da avaliação a ser realizada, para “acostumar” os alunos com a referida avaliação.

Surgem então os questionamentos: avaliamos para quem? Qual tem sido o verdadeiro objetivo e papel das escolas na realização das avaliações? Será que os resultados representam o verdadeiro contexto escolar? Ou tem sido mascarado?

Avaliar é ter um resultado mensurável, sem dúvidas, é algo fundamental para execução de práticas pedagógicas exitosas, contudo, uma avaliação que altere e adeque a rotina escolar para a

sua realização deixa no mínimo questionamentos quanto a sua relevância e contribuição.

O professor das turmas avaliadas fica em dúvida do que e como trabalhar o curricular uma vez que ele precisa “treinar” os alunos para o teste há uma redução curricular para que as matrizes das avaliações de larga escala sejam incorporadas na rotina de sala de aula. As aulas concentram-se em dois componentes curriculares avaliados, matemática e língua portuguesa, os demais componentes são tidos como secundários.

Em ano de avaliação de larga escala, os professores das turmas avaliadas e os estudantes passam por uma grande pressão pois o sistema impõe foco excessivo nos resultados, isso gera uma visão limitada do processo educacional, como se a única finalidade daquela turma fosse a realização do teste (Freitas, 2013). A educação tem se tornada um processo meritocrático, e isso é incorporado na rotina escola como algo normal e natural e aceito com muita tranquilidade por professores e alunos.

É viável destacar que o currículo escolar nos anos de avaliação passa por alterações para atender a matriz de referência dos testes, isso causa uma alteração não apenas burocrática, uma vez que o currículo constitui o elemento central do projeto pedagógico, ele viabiliza o processo de ensino - aprendizagem. Para Sacristán (1999, p. 61), “o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”.

A problemática das avaliações, não se relaciona apenas ao currículo prescrito, mas sobretudo ao currículo real, pois, para as escolas, ribeirinhas, quilombolas, indígenas e de assentamentos, o currículo escolar já não estar adequado, quanto mais o currículo das avaliações e quando as escolas trabalham com super foco nas avaliações, as especificidades locais, regionais e culturais são deixadas de lado, sendo necessário, pensar na realização de formação continuada aos professores que os auxiliem a trabalhar a matriz da avaliação em uma perspectiva histórica e cultural do aluno e não na ideia do trabalho pedagógico focado no “treino”.

As avaliações de larga escala, tem como objetivo o mapeamento da qualidade educacional e a utilização dos resultados para melhoria da educação, contudo, esse resultado não tem servido de base pelas redes de ensino, pois, após a aplicação das avaliações e com a divulgação dos resultados não há uma análise para que sejam discutidas as estratégias de ensino e verificado se há necessidade de alteração para atender as problemáticas identificadas nos testes. Assim o principal objetivo dessas avaliações não tem sido alcançado e nem valorizados pelas redes de ensino.

Outro ponto de reflexão diz respeito ao uso, especialmente de resultados de avaliações externas, para a bonificação de professores, o fato de algumas experiências estarem mostrando a possibilidade de tais resultados serem manipulados, na medida em que os professores podem preparar os alunos para os testes ou ter outras atitudes que favoreçam os resultados dos alunos a despeito do conhecimento real, essa atitude por parte das redes de ensino, reforçam a meritocracia no ambiente escolar (Jacomoni; Penna, 2014).

7. CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

As avaliações de larga escala têm desempenhado um papel crucial na educação brasileira ao fornecer diagnósticos abrangentes, orientar políticas públicas e estimular a melhoria das práticas pedagógicas. Contudo, é necessário avançar na superação de suas limitações, garantindo que esses instrumentos sejam usados de forma equilibrada e eficaz. Para Soares (2004), o objetivo final deve ser a melhoria da qualidade da educação para todos, e não apenas a obtenção de melhores indicadores para *ranqueamento*.

Mesmo sendo reconhecida a importância e relevância das avaliações de larga escala, é necessário refletir sobre os impactos que elas têm causado nas rotinas escolares e como tem sido desenvolvido o currículo escolar no âmbito das políticas educacionais. O que não podemos concordar é que o contexto escolar fique submerso aos padrões das avaliações e não reflitam as especificidades dos alunos que são atendidos nas salas de aula.

Com a universalização do Ensino Fundamental, o principal debate da educação básica brasileira recaiu sobre a questão da qualidade do ensino. Iniciou-se, muitas vezes sem considerar as condições de realização do processo educativo escolar, um processo de responsabilização do professor pela pouca aprendizagem dos estudantes, verificada nas avaliações externas (Jacomini; Penna, 2016).

As escolas tem participado de uma corrida para a promoção da qualidade da educação, gerando cada vez mais competitividade, cuja medida é a boa colocação no *ranking* das avaliações externas. Esse sistema meritocrático é amplamente estimulado pelas redes de

ensino, chegando à premiação de turmas, professores e alunos que se destacam nos resultados dos testes. A qualidade educacional tem sido medida por número e os fatores primordiais tem sido deixado de lado.

Contudo a intenção não é o mérito das avaliações, o estudo não buscou conclusões para apoiar ou refutar as avaliações de larga escala e, sim como análise a reflexão do que tem acontecido nos contextos de sala de aula e, que precisa de um olhar atencioso e cuidadoso para que a qualidade seja vivenciada de fato. Para que os números passem a representar o que é vivenciado no “chão da escola”, e que contribua com a elevação da qualidade educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Daniela. **Quatro em cada dez alunos brasileiros do 4º ano não dominam a leitura:** Brasil ficou entre os últimos em avaliação internacional. Agência BRASIL, 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-05/quatro-em-dez-alunos-brasileiros-do-4o-ano-nao-dominam-leitura>. Acesso em: 18 nov. 2024.

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. **IDEB:** limites e ilusões de uma política educacional. Campinas - SP: Educação & Sociedade, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out./dez. 2013. Disponível: <https://www.scielo.br/j/es/a/FGHLWhm47PZpFSHWNxs5GLM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de nov. de 2024

ARAUJO, Maria Auxiliadora Maués de Lima; SANTOS, Terezinha de Fátima Andrade Monteiro dos. **ELEMENTOS DO GERENCIALISMO NA EDUCAÇÃO:** a gestão escolar premiada no Estado do Pará.

Disponível: <https://www.sbec.fe.unicamp.br/pf-sbec/eventos/eventos-realizados/5o-encontro-internacional-da-SBEC/trab33.pdf>. Acesso em: 20 de nov. de 2024.

CÂNDIDO, Rita de Kássia; GENTILINI, João Augusto. **Base Curricular Nacional:** reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. Brasília - DF: RBPAE, v. 33, n. 2, p. 323 - 336, mai./ago 2017. Disponível: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/70269>. Acesso em: 13 de nov. de 2024.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Modernização e Reformas Conservadoras da Administração Pública:** implicações para a gestão educacional. Política e gestão da educação básica I - Série Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, Organização: João Ferreira de Oliveira, e Daniela da Costa Britto Pereira Lima [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2019.

FONSECA, Marília. **Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira:** entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. Campinas - SP: Cad. Cedes, vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a02>. Acesso em: 17 de nov. de 2024.

FREITAS, L. C. **Avaliação educacional:** Caminhos e impasses. São Paulo: Cortez, 2013.

GATTI, B. A. **Avaliação:** contexto, história e perspectivas. Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26, maio, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/download/202/76>. Acesso em 26 de novembro de 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INEP. **Relatório técnico do SAEB e IDEB**. 2022. Disponível em: <https://www.inep.gov.br> Acesso em 26 de novembro de 2024.

JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. **Carreira docente e valorização do magistério**: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. Campinas-SP: Pro-Posições, v. 27, n. 2, p. 177-202, maio/ago. 2016. Disponível: <https://www.scielo.br/j/pp/a/M34nYfJTrzB4Sfv7NqVgTTp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 24 de nov. de 2024.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **Reformas internacionais da educação e formação de professores**. São Paulo - SP: Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 89-117, março/2003. Disponível: <https://www.scielo.br/j/cp/a/R7cbbYVF3RwC5wn3vBp4Ndw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 de nov. de 2024.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Dalila. **Política educacional e regulação no contexto latino-americano**: Argentina, Brasil e Chile. Brasília - DF: Linhas Críticas. v. 15, n. 28, jan./jun. 2009. Disponível: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3520/3208>. Acesso em: 18 de nov. de 2024.

OLIVEIRA, R., ARAÚJO, A. **Políticas públicas em educação:** Teorias e práticas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2018.

RIBEIRO, V. M. **Educação e desigualdade:** Reflexões sobre os desafios no Brasil contemporâneo. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, José Francisco. **Avaliação da educação básica no Brasil:** Fundamentos e impactos. Revista Brasileira de Educação, 25, 5-22, 2004.

SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. **Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb.** Campinas - SP: Educação & Sociedade, v. 34, n. Educ. Soc., 2013, p. 903-923, jul. 2013. Disponível: <https://www.scielo.br/j/es/a/JLzr4qdx89rjrNXnydNcvcy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 de nov. de 2024

SOUZA, Celestina. **Perspectivas e Desafios dos Conselhos e Fóruns Municipais de Educação Como Instrumentos de Gestão Democrática:** um estudo nos municípios da microrregião de Porto Nacional. Política e gestão da educação básica I - Série Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, Organização: João Ferreira de Oliveira, e Daniela da Costa Britto Pereira Lima [Livro Eletrônico]. – Brasília: ANPAE, 2019.

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de pós-Graduação em Educação e Cultura - PPGEDUC/UFGA, especialista em Educação infantil e ensino fundamental anos iniciais pela UNICESUMAR, especialista em Currículos e Práticas do ensino fundamental anos

iniciais pela UFPI, graduada em Pedagogia pela UVA e docente de rede pública do município de Oeiras do Pará, Pará, Brasil. E-mail:

renataestermoraes.oli@gmail.com.

² Doutora em Educação, professora Adjunta IV, do Instituto de Ciência da Educação, da Universidade Federal do Pará. É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, na Linha Políticas e Sociedades no Campus Universitário do Tocantins em Cametá. É líder do Grupo de Estudos em Educação do Campo, Agroecologia e Economia Solidária (GESOL) e Pesquisadora do Grupo de Estudos e pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ). Integra o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) e o Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC). E-mail: hellen.ufpa@gmail.com.