

AVALIAÇÃO E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, INDICADORES DE DESEMPENHO E A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO

**EVALUATION AND EQUITY IN BASIC EDUCATION: THEORETICAL
FOUNDATIONS, PERFORMANCE INDICATORS, AND EDUCATION POLICY**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 24/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/784883316](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/784883316)

Angélica Aparecida Dutra Medeiros¹

Edna Maria de Jesus Cardoso²

RESUMO

A avaliação educacional ocupa um lugar central nas políticas educacionais brasileiras contemporâneas, atuando não apenas na regulação dos sistemas de ensino, mas também nos debates sobre qualidade social e justiça escolar. O presente estudo objetiva verificar de que modo as modalidades avaliativas (diagnóstica, formativa e somativa) podem contribuir para a promoção da igualdade e da equidade na educação básica, com foco teórico aplicado ao contexto regional. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa de caráter exploratório e teórico-analítico, fundamentada em revisão bibliográfica e na análise conceitual de produções científicas sobre avaliação, indicadores de desempenho e justiça social. Os resultados da análise evidenciam que, quando a avaliação é estruturada predominantemente pela mensuração quantitativa e pelo ranqueamento de escolas, características do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ela tende a reproduzir e legitimar desigualdades estruturais preexistentes. Em contrapartida, quando fundamentada em perspectivas diagnósticas e formativas, a prática avaliativa se ressignifica como um instrumento sensível às assimetrias do território e às necessidades dos estudantes, tornando-se um vetor indispensável para a promoção da equidade educacional. Conclui-se que o fortalecimento de uma educação básica justa exige a superação da lógica puramente mercantil e a adoção de políticas públicas orientadas pela qualidade social do ensino.

Palavras-chave: Avaliação Educacional; Equidade; Indicadores de Desempenho; Educação Básica; Desenvolvimento Regional.

ABSTRACT

Educational evaluation occupies a central role in contemporary Brazilian educational policies, acting not only in the regulation of

school systems but also in debates surrounding social quality and school justice. This study aims to verify how evaluation modalities (diagnostic, formative, and summative) can contribute to the promotion of equality and equity in basic education, with a theoretical focus applied to the regional context. Methodologically, a qualitative, exploratory, and theoretical-analytical approach was adopted, grounded in a literature review and conceptual analysis of scientific productions regarding evaluation, performance indicators, and social justice. The results demonstrate that when evaluation is structured predominantly around quantitative measurement and school ranking, characteristics of the Basic Education Development Index (Ideb), it tends to reproduce and legitimize pre-existing structural inequalities. On the other hand, when based on diagnostic and formative perspectives, the evaluative practice is redefined as an instrument sensitive to territorial asymmetries and student needs, becoming an indispensable vector for promoting educational equity. The study concludes that strengthening a just basic education requires overcoming a purely market-driven logic and adopting public policies guided by the social quality of schooling.

Keywords: Educational Evaluation; Equity; Performance Indicators; Basic Education; Regional Development.

1. INTRODUÇÃO

A avaliação educacional tem ocupado lugar cada vez mais relevante nas políticas educacionais contemporâneas, especialmente nos debates sobre qualidade da educação e justiça social na educação básica. Nas últimas décadas, os sistemas de ensino passaram a incorporar diferentes mecanismos avaliativos com a finalidade de acompanhar o desempenho das escolas e produzir informações que subsidiem a formulação de políticas públicas. Dessa forma, a

avaliação deixa de se restringir ao cotidiano da sala de aula e passa a integrar processos mais amplos de gestão e regulação dos sistemas educacionais (Santos; Escher; Leffer, 2025).

Nessa direção, Hora Filho (2025) e Ribeiro (2024) assinalam que as políticas de avaliação da educação básica vêm sendo mobilizadas como instrumentos capazes de oferecer informações sobre o funcionamento das redes de ensino e orientar decisões voltadas à melhoria da qualidade educacional. A esse respeito, Luckesi (2012) defende que a avaliação da aprendizagem deve estar vinculada a um projeto pedagógico comprometido com a formação humana, priorizando a compreensão das aprendizagens e das dificuldades dos estudantes. Por sua vez, Hoffmann (1991) argumenta que a avaliação deve funcionar como mediação entre ensino e aprendizagem, superando práticas classificatórias e assumindo caráter dinâmico e dialógico.

Destaca-se, todavia, uma expansão dos indicadores educacionais e das avaliações em larga escala como ferramentas de monitoramento do desempenho escolar, movimento que tem sido orientado pela racionalidade mercantil predominante nas políticas educacionais brasileiras. Essa lógica tende a importar para a escola pública princípios e métodos administrativos empresariais, comprometendo os objetivos pedagógicos da educação básica e o processo de democratização da gestão escolar (Paro, 2017).

No Brasil, esse movimento consolidou-se especialmente a partir da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), instrumentos que passaram a desempenhar papel central no monitoramento do desempenho educacional e no planejamento de políticas voltadas

ao aprimoramento da educação básica (Inep, 2020; Oliveira *et al.*, 2026).

Ao mesmo tempo, a centralidade assumida pela avaliação nas políticas educacionais também tem suscitado reflexões críticas sobre seus limites e implicações. Em muitos contextos, a avaliação tem sido associada prioritariamente à mensuração de resultados e à comparação entre escolas e redes de ensino, o que pode reforçar processos de padronização do desempenho escolar. Nessa perspectiva, Alavarse, Chappaz e Freitas (2021) bem como Bertagna e Pereira (2023) alertam para o risco de reduzir a complexidade do processo educativo a indicadores quantitativos, desconsiderando fatores sociais, culturais e institucionais que influenciam diretamente as condições de aprendizagem.

Essa discussão articula-se, ainda, ao debate entre igualdade e equidade no campo da educação básica. Enquanto a noção de igualdade remete à oferta de condições semelhantes para todos os estudantes, a equidade pressupõe o reconhecimento das desigualdades existentes e das diferentes necessidades que atravessam o processo educativo. Nessa direção, Lima (2024) e Sbrocco, Azevedo e Deganut (2025) destacam que a promoção da equidade educacional exige políticas capazes de considerar as condições sociais e educacionais que interferem no acesso, na permanência e no sucesso escolar dos estudantes.

Desse ponto de vista, os indicadores educacionais assumem relevância na regulação dos sistemas escolares, uma vez que podem contribuir para a identificação de desigualdades no desempenho educacional e para a orientação de ações voltadas à melhoria das condições de ensino e aprendizagem. Contudo, como ressaltam

Anache e Heredero (2020) e Gatti e Menezes (2021), a utilização desses instrumentos requer uma leitura crítica da realidade educacional, de modo que os resultados das avaliações não se limitem à classificação de escolas, mas possam subsidiar políticas educacionais comprometidas com a qualidade social da educação.

É nesse debate que se insere o presente estudo, voltado à análise dos fundamentos da avaliação educacional e de suas relações com os princípios de igualdade e equidade na educação básica no Estado de Goiás. O trabalho delimita-se à discussão das principais perspectivas teóricas que problematizam a avaliação educacional e à reflexão sobre o papel desempenhado pelos indicadores educacionais nas políticas educacionais contemporâneas, tendo em vista suas implicações para os debates sobre justiça educacional, qualidade da educação e organização dos sistemas de ensino no Brasil e, em especial, nas cidades-polo do Estado de Goiás.

Para o desenvolvimento da investigação, adotou-se uma abordagem qualitativa de caráter exploratório e teórico-analítico, fundamentada em revisão bibliográfica e na análise conceitual de obras e produções científicas sobre avaliação educacional. O trabalho delimita-se à discussão das principais perspectivas teóricas que problematizam as modalidades avaliativas e à reflexão sobre o papel desempenhado pelos indicadores nas políticas educacionais contemporâneas. Com isso, busca-se construir a base epistemológica necessária para subsidiar reflexões futuras sobre justiça educacional, qualidade do ensino e organização dos sistemas em âmbitos regionais.

A revisão bibliográfica reuniu livros, artigos científicos, teses e dissertações que discutem avaliação educacional, qualidade da

educação e os conceitos de igualdade e equidade, sendo esse tipo de levantamento fundamental para identificar tendências teóricas e compreender os diferentes enfoques analíticos presentes na literatura (Vosgerau; Romanowski, 2014). Complementarmente, a análise conceitual buscou sistematizar os principais conceitos que estruturam o debate sobre avaliação e equidade, explicitando os sentidos atribuídos às categorias analíticas que orientam a investigação (Severino, 2016). Conforme destaca Minayo (2007), a abordagem qualitativa possibilita compreender fenômenos complexos por meio de uma perspectiva interpretativa, contribuindo para a análise das dinâmicas que caracterizam os processos educacionais.

O estudo objetivou verificar de que modo a avaliação educacional (diagnóstica, formativa e somativa) pode contribuir para a promoção da igualdade e da equidade na educação básica. Para tanto, buscou-se analisar os fundamentos teóricos da avaliação educacional, discutir os conceitos de igualdade e equidade no campo educacional, examinar o papel dos indicadores educacionais na organização da educação básica e refletir sobre a relação entre avaliação educacional e justiça educacional. A questão de pesquisa norteadora foi: de que modo a avaliação educacional pode contribuir para a promoção da igualdade e da equidade na educação básica nas cidades-polo do Estado de Goiás, considerando os ciclos do Saeb de 2019, 2021 e 2023?

A pesquisa justifica-se pela necessidade de discutir as relações entre avaliação educacional, equidade e qualidade da educação básica no contexto das políticas educacionais contemporâneas, bem como de construir uma base teórica que possa sustentar a análise do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (*Ideb*) em etapa posterior

da investigação. Ao discutir os fundamentos da avaliação educacional e o papel dos indicadores no acompanhamento da qualidade do ensino, o trabalho busca contribuir para a compreensão dos pressupostos que orientam a criação e a utilização do *Ideb* como instrumento de avaliação das políticas educacionais no Brasil.

Sob a óptica do Desenvolvimento Regional, tal discussão revela-se imperativa, uma vez que a teorização sobre os modelos avaliativos e a equidade educacional não pode ser dissociada das assimetrias socioeconômicas que condicionam os diferentes territórios. Compreender as bases conceituais que estruturam os indicadores de desempenho constitui um passo fundamental para desvelar como políticas públicas de caráter homogêneo colidem com realidades regionais profundamente heterogêneas. Assim, a relevância desta abordagem teórica reside na necessidade de mapear os fundamentos regulatórios da avaliação, interpretando-os como determinantes que influenciam desde a distribuição de recursos até a consolidação de disparidades educacionais nas escalas local e regional.

Outro aspecto que reforça a relevância desta pesquisa refere-se à necessidade de explicitar o conceito de equidade educacional que orientará as análises posteriores. O debate sobre equidade tem ganhado destaque no campo educacional, sobretudo diante das desigualdades sociais que influenciam o acesso à escola, a permanência dos estudantes e as oportunidades de aprendizagem, tornando sua definição conceitual um referencial importante para a interpretação dos resultados educacionais.

Ao problematizar os sentidos atribuídos à avaliação educacional e ao uso de indicadores de desempenho, o estudo busca evidenciar tanto as possibilidades quanto os limites desses instrumentos para a promoção da qualidade e da justiça educacional, contribuindo para o debate acadêmico e para a construção de políticas públicas mais sensíveis às desigualdades educacionais e comprometidas com uma educação básica mais justa e equitativa.

O texto organiza-se em seções que articulam a contextualização do tema e o desenvolvimento da discussão teórica proposta. Após a introdução, discutem-se os fundamentos teóricos da avaliação educacional e suas principais concepções no campo pedagógico. Posteriormente, analisam-se os conceitos de igualdade e equidade no contexto educacional. Na sequência, examinam-se os indicadores educacionais, suas potencialidades e fragilidades para a promoção da equidade na educação básica, articulando avaliação educacional, equidade e qualidade da educação básica. Por fim, apresentam-se as considerações finais do estudo.

2. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A ampliação do papel da avaliação educacional nas políticas públicas da educação básica tem evidenciado questões que ultrapassam a simples verificação do desempenho escolar dos estudantes. A incorporação de avaliações em larga escala e de indicadores educacionais nos sistemas de ensino passou a constituir um instrumento estratégico de gestão e planejamento das políticas educacionais, sendo utilizada para acompanhar resultados, estabelecer metas e orientar ações governamentais (Basso; Ferreira; Oliveira, 2022). Nesse cenário, a avaliação assume posição central

tanto nas práticas desenvolvidas no interior das escolas quanto nos processos de gestão das redes de ensino, suscitando questionamentos acerca dos significados a ela atribuídos e dos efeitos decorrentes de sua crescente centralidade na definição da qualidade da educação.

Assim, por um lado, a avaliação é concebida predominantemente como mecanismo de mensuração, classificação e comparação de resultados, reforçando parâmetros padronizados de desempenho que nem sempre consideram as desigualdades sociais, culturais e institucionais presentes no cotidiano escolar. Nesse sentido, Gusmão (2024) destaca que os resultados escolares estão intimamente relacionados às condições sociais, econômicas e culturais que atravessam a realidade dos estudantes, indicando que políticas educacionais comprometidas com a justiça educacional precisam considerar essas desigualdades estruturais.

Nesses casos, a centralidade conferida às avaliações, especialmente quando associada a indicadores quantitativos e à lógica de ranqueamento de instituições, pode contribuir para a redução da complexidade do processo educativo a resultados mensuráveis, deslocando a avaliação de sua função pedagógica para uma função predominantemente reguladora e de controle, como evidencia a necessidade de compreender de que maneira esses mecanismos operam em contextos sociais marcados por oportunidades desiguais (Nardi, 2024).

Por outro lado, entretanto, a avaliação é compreendida como instrumento de acompanhamento da aprendizagem, orientação pedagógica e apoio à construção de práticas educativas mais inclusivas (Souza, 2025). Essa tensão entre uma lógica classificatória

e uma perspectiva diagnóstica e formativa evidencia que a avaliação educacional não é neutra, mas expressa diferentes concepções de ensino, de qualidade e de justiça educacional.

A compreensão do papel da avaliação educacional na promoção da igualdade e da equidade na educação básica exige, portanto, a análise de seus fundamentos teóricos e de suas diferentes concepções no campo educacional. Nesse sentido, esta seção apresenta uma discussão sobre o conceito de avaliação educacional, suas funções no processo de ensino e aprendizagem e as principais modalidades que estruturam as práticas avaliativas no contexto escolar. A partir desse percurso teórico, busca-se evidenciar como diferentes concepções de avaliação influenciam as práticas pedagógicas e os modos de organização do processo educativo.

2.1. Avaliação Educacional: Conceito e Funções

A avaliação constitui um instrumento relevante para o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, pois possibilita a produção de informações que auxiliam tanto o professor quanto o estudante na compreensão do percurso educativo. Por meio dos resultados obtidos, o professor pode refletir sobre sua prática pedagógica, reorganizar estratégias de ensino e aprimorar o planejamento das atividades escolares. Ao mesmo tempo, a avaliação permite ao estudante reconhecer suas dificuldades e avanços, contribuindo para o desenvolvimento de sua aprendizagem (Silva; Lozza; Tomaz, 2021).

Embora esteja presente nas práticas educativas há muito tempo, o formato de avaliação conhecido nos sistemas escolares contemporâneos consolidou-se de maneira mais recente na história

da educação. Conforme destacam Gonzaga *et al.* (2020), a institucionalização da avaliação escolar ocorreu após o período medieval, especialmente a partir da organização dos colégios no século XVII. Posteriormente, com a expansão do ensino de massa no século XIX e a institucionalização da escolaridade obrigatória, os sistemas educacionais passaram a demandar mecanismos que possibilitassem acompanhar e organizar o processo educativo.

Nesse contexto, diferentes modalidades de avaliação passaram a integrar o trabalho pedagógico. Entre elas, destaca-se a avaliação diagnóstica, que pode ocorrer no início, durante ou ao final do desenvolvimento das aulas ou unidades didáticas. De acordo com Libâneo (2013), essa modalidade tem como finalidade identificar os conhecimentos prévios dos estudantes, bem como suas experiências e condições de aprendizagem, permitindo ao professor compreender o ponto de partida da turma e organizar o ensino de maneira mais adequada.

Além disso, destaca-se a proposta de avaliação mediadora, que se contrapõe ao modelo tradicional marcado por práticas classificatórias e sentenciosas. Nessa direção, Hoffmann (1991) defende que a avaliação deve ser compreendida como parte integrante do processo de construção do conhecimento, funcionando como uma mediação entre ensino e aprendizagem. Dessa forma, a ação avaliativa deixa de se restringir à verificação de resultados e passa a assumir caráter dinâmico, baseado no diálogo e na interação entre professor e aluno.

A avaliação educacional também precisa estar articulada ao trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. Isso implica considerar não apenas os conteúdos abordados, mas também os recursos

pedagógicos, os materiais didáticos e o contexto em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, a avaliação não se limita à verificação de conteúdos memorizados, mas busca identificar como os estudantes constroem conhecimentos e desenvolvem competências ao longo do processo educativo (Silva; Lozza; Tomaz, 2021).

Compreender a avaliação educacional requer, ainda, considerar sua trajetória histórica e os diferentes sentidos que essa prática assumiu ao longo do tempo. Conforme destacam Gonzaga *et al.* (2020), a institucionalização da avaliação acompanha transformações sociais, políticas e pedagógicas ocorridas nos sistemas educacionais, permitindo compreender as múltiplas dimensões que envolvem o ato de avaliar.

Ao discutir as concepções de aprendizagem que influenciam os processos avaliativos, destaca-se também a perspectiva comportamentalista. Nessa abordagem, a aprendizagem é compreendida como uma modificação de comportamento resultante da interação entre o estudante e os estímulos organizados pelo professor. Assim, o ensino tende a enfatizar a exposição clara dos conteúdos, o uso de exemplos concretos e a organização sistemática das atividades didáticas. Segundo Hoffmann (1994), sob esse enfoque, considera-se que a aprendizagem ocorre quando o estudante tem acesso a estímulos adequadamente organizados e participa das atividades propostas.

Entretanto, outras concepções defendem uma perspectiva formativa da avaliação, voltada ao desenvolvimento integral do estudante. Para Luckesi (2012), a avaliação da aprendizagem deve estar vinculada a um projeto pedagógico comprometido com a

formação humana, priorizando a compreensão das aprendizagens construídas e das dificuldades apresentadas pelos alunos. Nessa direção, o autor argumenta que:

[...] a prática da avaliação nas pedagogias preocupadas com a transformação deverá estar atenta [...] ao estabelecimento da autonomia do educando, pois o novo modelo social exige a participação democrática de todos. Isso significa igualdade, fato que não se dará se não se conquistar a autonomia e a reciprocidade de relações [...]. Nesse contexto, a avaliação educacional deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora (Luckesi, 2012, p. 32).

Desse modo, a avaliação assume caráter diagnóstico e inclusivo, orientado para a tomada de decisões pedagógicas que favoreçam o avanço dos estudantes.

Posto isso, a avaliação organiza-se em diferentes modalidades que expressam distintas finalidades e modos de acompanhar a aprendizagem. Essas modalidades são discutidas a seguir, com ênfase em suas características, funções e implicações para o trabalho pedagógico.

2.2. Modalidades de Avaliação Educacional

As modalidades de avaliação educacional expressam diferentes finalidades e modos de acompanhar o processo de ensino e aprendizagem. Embora sejam frequentemente articuladas na prática escolar, cada uma assume funções específicas no desenvolvimento do trabalho pedagógico, variando conforme os objetivos, os momentos de aplicação e os usos atribuídos aos resultados. Destacam-se, no campo educacional, as avaliações diagnóstica, formativa e somativa.

A avaliação diagnóstica pode ser compreendida como um instrumento voltado à compreensão do processo de aprendizagem, ultrapassando a simples verificação de resultados quantitativos. Nessa perspectiva, avaliar não significa apenas atribuir notas ou medir desempenhos, mas buscar compreender o percurso de aprendizagem dos estudantes. De acordo com Luckesi (2012), a avaliação diagnóstica constitui um momento em que o professor procura identificar os conhecimentos prévios, as dificuldades, as estratégias e as potencialidades dos alunos, possibilitando a tomada de decisões pedagógicas mais contextualizadas e adequadas às necessidades da turma.

Nessa mesma direção, Hoffmann **(1991)** destaca que a avaliação diagnóstica deve ser compreendida como um processo contínuo, sensível e reflexivo. Avaliar, nesse sentido, não se limita a constatar o que o estudante sabe em determinado momento, mas envolve compreender como ele aprende, quais obstáculos encontra ao longo do percurso e quais estratégias pedagógicas podem favorecer seu desenvolvimento. Assim, os erros deixam de ser interpretados apenas como falhas no processo de aprendizagem e passam a ser entendidos como indícios importantes que orientam o trabalho docente.

Almeida (2025) ressalta que a avaliação diagnóstica contribui para aproximar os objetivos educacionais das condições reais dos estudantes. Ao identificar diferentes formas de aprender e níveis de conhecimento presentes na sala de aula, o professor pode ajustar suas estratégias de ensino e selecionar atividades que dialoguem com essas realidades, favorecendo práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas.

Dessa forma, a avaliação diagnóstica não deve ser entendida como um procedimento isolado ou restrito a momentos específicos do processo educativo. Ao fornecer informações relevantes sobre o desenvolvimento da aprendizagem, ela orienta o planejamento pedagógico e a mediação docente ao longo do processo de ensino (Almeida, 2025).

A avaliação diagnóstica permite, assim, identificar conhecimentos prévios, dificuldades e potencialidades dos estudantes, fornecendo subsídios para intervenções pedagógicas mais adequadas. Quando realizada de forma reflexiva, orienta o planejamento do ensino e favorece condições mais equitativas de aprendizagem.

Por sua vez, a avaliação formativa está voltada ao acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, produzindo informações que auxiliam professores e estudantes a compreender o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Diferentemente de práticas avaliativas centradas apenas na atribuição de notas ou na classificação dos alunos, seu foco está na compreensão de como a aprendizagem ocorre ao longo do percurso educativo. Conforme destacam Gouveia e Cosme (2021), a avaliação formativa permite identificar dificuldades apresentadas pelos estudantes durante a realização das atividades, possibilitando ao professor adotar

estratégias pedagógicas mais adequadas para auxiliá-los na superação dessas dificuldades.

Quando realizada de forma contínua, a avaliação formativa também contribui para que os estudantes compreendam com maior clareza os objetivos de aprendizagem e reconheçam seus avanços ao longo do processo educativo. Dessa maneira, os resultados obtidos passam a orientar o esforço dos alunos e favorecem o desenvolvimento de maior autonomia em relação aos estudos (Gouveia; Cosme, 2021).

O processo avaliativo assume caráter formativo quando as evidências sobre o desempenho escolar são coletadas, analisadas e utilizadas para orientar decisões pedagógicas. Professores, estudantes e colegas de turma podem participar desse processo ao interpretar essas evidências e utilizá-las como base para ajustar estratégias de ensino e aprendizagem. Conforme apontam Garcia *et al.* (2025), decisões pedagógicas fundamentadas em informações concretas sobre o desenvolvimento dos alunos tendem a favorecer intervenções mais adequadas ao contexto educativo.

No contexto da educação escolar, a avaliação formativa também se relaciona com a formação crítica e emancipatória dos sujeitos. Luckesi (2012) destaca que a avaliação da aprendizagem deve contribuir para a formação qualitativa dos estudantes, superando práticas restritas à aprovação ou reprovação. Nessa perspectiva, a avaliação formativa contrapõe-se a modelos tradicionais que privilegiam a mera reprodução de conteúdos e a seleção de estudantes.

Além disso, o processo avaliativo ocorre em contextos marcados pela diversidade de experiências e trajetórias dos alunos. Conforme

ressaltam Esteban, Louzada e Fernandes (2021), reconhecer essa heterogeneidade implica considerar os diferentes conhecimentos e vivências que os estudantes trazem para o ambiente escolar. Desse modo, a avaliação pode valorizar essas diferenças e favorecer o diálogo e a construção coletiva do conhecimento.

Contudo, em muitos sistemas educacionais, a avaliação formativa ainda ocorre de maneira pouco interativa e com participação limitada dos estudantes, restringindo-se frequentemente à verificação do cumprimento de objetivos com baixo nível de exigência cognitiva. Nessa direção, Dias e Oliveira (2016) propõem o conceito de avaliação formativa alternativa, compreendida como um processo pedagógico deliberado e reflexivo, caracterizado pela participação ativa dos alunos e pela interação entre professores e estudantes no acompanhamento da aprendizagem.

Ao acompanhar o processo de aprendizagem e orientar intervenções pedagógicas mais adequadas às necessidades dos estudantes, a avaliação formativa contribui para práticas educativas mais reflexivas e para a redução de desigualdades no processo de aprendizagem.

Por fim, a avaliação somativa caracteriza-se, em geral, por ocorrer ao final de um determinado período de ensino, como um bimestre, semestre ou curso, sendo frequentemente associada à atribuição de notas e à classificação do desempenho dos estudantes. Nessa perspectiva, seu objetivo é verificar se os alunos desenvolveram as competências e os conhecimentos previstos ao longo do processo educativo. Tradicionalmente, o instrumento mais utilizado nesse tipo de avaliação é a prova escrita ou o exame, voltado à mensuração do

nível de aprendizagem alcançado em relação aos conteúdos trabalhados (Arruda; Cunha, 2022).

Esse tipo de avaliação também assume funções em diferentes níveis do sistema educacional. No âmbito das políticas públicas, os exames são utilizados em avaliações em larga escala que produzem indicadores sobre o desempenho educacional. Já no contexto escolar, esses instrumentos registram formalmente os resultados do processo de aprendizagem e permitem acompanhar o rendimento dos estudantes ao longo do período letivo (Arruda; Cunha, 2022).

Observa-se, assim, que a avaliação somativa cumpre funções relevantes na certificação da aprendizagem e na produção de indicadores educacionais. Contudo, sua ênfase na mensuração de resultados revela limites para compreender a complexidade do processo educativo, o que torna necessário articulá-la a modalidades avaliativas que valorizem o acompanhamento contínuo da aprendizagem e a diversidade das trajetórias escolares.

3. IGUALDADE E EQUIDADE NO CAMPO EDUCACIONAL

A discussão sobre igualdade e equidade ocupa lugar relevante no debate educacional contemporâneo, especialmente no contexto das políticas públicas voltadas à qualidade da educação básica. Esses conceitos estão diretamente relacionados à forma como os sistemas educacionais organizam o acesso, a permanência e as oportunidades de aprendizagem oferecidas aos estudantes. Embora frequentemente tratados como conceitos próximos, igualdade e equidade não são equivalentes: a igualdade refere-se à garantia de direitos e de condições universais de acesso à educação, enquanto a equidade pressupõe o reconhecimento das diferenças concretas

que marcam as trajetórias escolares dos estudantes e das desigualdades sociais que interferem em suas oportunidades de aprendizagem (Lima, 2024). Nesse sentido, analisar as relações entre igualdade, equidade e políticas educacionais contribui para a compreensão dos desafios envolvidos na construção de sistemas de ensino mais justos e comprometidos com a redução das desigualdades educacionais.

3.1. Igualdade Educacional

As políticas educacionais não devem ser compreendidas como um fim em si mesmas, mas como instrumentos voltados à promoção da igualdade de oportunidades no campo da educação. Sua finalidade está diretamente relacionada à garantia do direito à educação para todos os cidadãos, orientando ações e programas que buscam consolidar um sistema educacional mais justo e comprometido com esse princípio (Lima, 2024).

A igualdade de acesso à educação constitui um elemento fundamental dessas políticas, assegurando que todos tenham a possibilidade de ingressar e permanecer no sistema de ensino. Contudo, garantir o acesso não é suficiente. A igualdade também pressupõe condições adequadas de aprendizagem ao longo da trajetória escolar. Nesse contexto, torna-se necessário considerar a diversidade existente entre os estudantes, cujas trajetórias, experiências e formas de aprender tornam o processo educativo naturalmente heterogêneo. Conforme destaca Lima (2024), mesmo em sistemas educacionais que buscam promover justiça e inclusão, diferenças no ritmo e nas formas de aprendizagem continuarão existindo. Entretanto, essas diferenças não devem resultar em desigualdades no acesso às oportunidades educacionais.

O debate sobre igualdade de oportunidades passou a ocupar posição central nas políticas educacionais contemporâneas. Ao longo do tempo, essa perspectiva foi incorporada ao discurso das políticas públicas, muitas vezes substituindo a discussão mais ampla sobre igualdade social. No entanto, Paro (2011) argumenta que, apesar das transformações ocorridas nas políticas educacionais brasileiras, diversos mecanismos administrativos e pedagógicos ainda permanecem orientados por princípios associados à lógica de mercado e à racionalidade privada. Nesse cenário, coloca-se o desafio de reorganizar o sistema educacional de modo a fortalecer a democracia e reafirmar o compromisso com a igualdade social.

Ademais, é importante reconhecer que parte do debate educacional tende a atribuir à escola uma responsabilidade excessiva pela superação das desigualdades sociais. Libâneo (2001) observa que, em muitos casos, professores e técnicos escolares assumem a expectativa de resolver, exclusivamente no interior da escola, problemas que têm origem em estruturas sociais mais amplas. Essa perspectiva, denominada pelo autor de pedagogismo, tende a desconsiderar fatores sociais, políticos e econômicos que influenciam a realidade educacional, além de minimizar as contribuições de outras áreas do conhecimento para a compreensão dos processos educativos.

Compreender a relação entre educação, igualdade e políticas públicas exige, portanto, uma análise que ultrapasse os limites da escola e considere as múltiplas dimensões que influenciam o processo educativo. Somente a partir dessa perspectiva mais ampla torna-se possível pensar em políticas educacionais capazes de promover condições mais justas de acesso, permanência e aprendizagem no sistema educacional. Nesse percurso, a noção de

equidade emerge como um princípio complementar e indispensável, ao reconhecer que promover justiça educacional exige considerar as desigualdades concretas que atravessam as trajetórias dos estudantes.

3.2. Equidade Educacional

A educação é frequentemente reconhecida como um elemento central na promoção da equidade social. Entretanto, também se observa que, em muitos contextos, o próprio sistema educacional pode reproduzir ou até ampliar desigualdades já existentes na sociedade. Diante dessa realidade, é necessário refletir sobre ações capazes de enfrentar essas iniquidades, sobretudo nos contextos em que elas se manifestam de forma mais intensa. Conforme apontam Gatti e Menezes (2021), embora muitos desafios relacionados à desigualdade ultrapassem o campo educacional, envolvendo questões como saúde, segurança e condições sociais, é possível desenvolver iniciativas voltadas ao fortalecimento da educação básica, especialmente em cenários marcados pelo desemprego, pela violência, pela degradação ambiental e pela exclusão social.

A busca por maior equidade no campo educacional implica, portanto, a implementação de políticas públicas que não se limitem à ampliação do acesso à escola, mas que também promovam melhorias na qualidade da educação oferecida. Nesse sentido, a transformação dos sistemas educacionais exige reformas orientadas por princípios de justiça social e pelo reconhecimento das desigualdades presentes no contexto escolar. O debate sobre inclusão ganha relevância nesse processo, pois está diretamente relacionado à concepção de escola e de sociedade que se pretende construir. Como ressaltam Anache e Heredero (2020), a inclusão

constitui um elemento fundamental para a consolidação de sistemas educacionais mais justos, capazes de reconhecer e atender à diversidade presente no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, a equidade educacional pode ser compreendida como um princípio orientador das políticas e das práticas educacionais voltado à garantia de oportunidades mais justas para todos os estudantes. Isso implica considerar as diferentes condições socioeconômicas, culturais e individuais que influenciam o percurso escolar dos alunos, buscando assegurar não apenas o acesso à escola, mas também condições efetivas de permanência e de sucesso ao longo da trajetória educativa. Conforme destacam Sbrocco, Azevedo e Deganut (2025), promover a equidade na educação significa criar condições para que todos os estudantes possam desenvolver plenamente suas potencialidades e alcançar uma formação de qualidade, independentemente de suas origens ou circunstâncias sociais.

Nesse cenário, a avaliação educacional assume papel relevante, na medida em que pode tanto revelar as desigualdades presentes no sistema de ensino quanto orientar políticas e práticas comprometidas com a justiça social.

3.3. Avaliação Educacional e Justiça Social

A avaliação das instituições escolares e os processos de prestação de contas têm adquirido crescente relevância no âmbito das políticas educacionais contemporâneas. Esse movimento relaciona-se, sobretudo, às políticas de descentralização da gestão educacional e às pressões exercidas por governos e organismos institucionais interessados em monitorar e aprimorar a qualidade da educação

oferecida. Nesse contexto, a avaliação institucional passa a ser compreendida como um instrumento voltado ao acompanhamento dos resultados educacionais e ao aprimoramento do funcionamento das escolas (Sampaio; Leite, 2022).

Entre as estratégias associadas a esse processo, destacam-se as práticas de autoavaliação escolar, que possibilitam às próprias instituições refletir sobre suas dinâmicas internas e sobre os fatores que influenciam o processo educativo. Ao analisar práticas, rotinas e resultados, a escola pode identificar regularidades, dificuldades e potencialidades presentes em seu cotidiano. Assim, a autoavaliação constitui um mecanismo de conhecimento institucional que contribui para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e administrativas (Sampaio; Leite, 2022).

No que se refere à qualidade da educação, contudo, é importante reconhecer que esse conceito não é estático nem universal. Trata-se de uma noção historicamente construída, que se transforma de acordo com as demandas sociais, políticas e econômicas de cada período. O significado atribuído à qualidade educacional pode variar conforme os valores, as concepções de educação e os projetos de sociedade presentes em determinado contexto histórico. Conforme destacam Bertagna e Pereira (2023), esse caráter dinâmico faz com que a ideia de qualidade seja frequentemente atravessada por disputas de concepções e interesses.

Nesse cenário, a avaliação educacional pode assumir diferentes funções nos sistemas de ensino. Consoante Bertagna e Pereira (2023), quando estruturada predominantemente como mecanismo de classificação e mensuração de resultados, a avaliação tende a reproduzir desigualdades já presentes no contexto social, podendo

contribuir para processos de exclusão escolar. Quando concebida, por outro lado, como instrumento de acompanhamento das aprendizagens e de orientação das práticas pedagógicas, pode favorecer a promoção da equidade educacional ao possibilitar a identificação de dificuldades, a reorganização do ensino e a construção de estratégias pedagógicas mais sensíveis às necessidades dos estudantes.

A promoção da equidade educacional não depende apenas de escolhas pedagógicas individuais, mas articula-se ao modo como a escola se organiza institucionalmente. Nesse sentido, Paro (2017) argumenta que a gestão democrática, fundada na participação da comunidade e na construção coletiva das decisões, constitui condição essencial para que a escola pública possa responder às demandas por justiça educacional. Contudo, o autor alerta que essa participação é frequentemente compreendida de forma equivocada, desconsiderando as tensões existentes nas relações entre escola, sociedade e poder público.

Essas tensões, por sua vez, revelam os limites dos próprios fundamentos sobre os quais a escola moderna foi construída. Conforme argumenta Esteban (2009), princípios como o rigor metodológico e a transmissão de conhecimentos socialmente legitimados, embora centrais na organização escolar, mostram-se insuficientes para responder à complexidade das relações sociais contemporâneas e às desigualdades que atravessam o cotidiano das instituições de ensino. Esses limites se expressam, de forma particular, nas práticas avaliativas.

Esteban (2014) chama atenção para as limitações de modelos avaliativos baseados exclusivamente na aplicação de exames

padronizados e na mensuração de desempenho por meio de testes estandardizados. Segundo a autora, essas práticas são insuficientes para compreender a complexidade do processo educativo e para promover uma educação que articule dimensões científicas, pedagógicas e democráticas.

4. INDICADORES EDUCACIONAIS E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os indicadores educacionais têm se consolidado como instrumentos relevantes no acompanhamento do desempenho dos sistemas de ensino e na formulação de políticas públicas voltadas à educação básica. A partir de dados produzidos por avaliações em larga escala e informações sobre o funcionamento das redes escolares, esses indicadores permitem analisar resultados educacionais, identificar desigualdades e subsidiar processos de gestão e planejamento educacional. Nesse contexto, cabe examinar tanto o papel desses instrumentos na organização dos sistemas de ensino quanto seus efeitos sobre as práticas escolares e as políticas educacionais.

4.1. O Saeb e o Ideb Como Instrumentos de Gestão da Educação Básica

Os indicadores educacionais têm assumido papel relevante na análise das desigualdades e no suporte à tomada de decisão no âmbito da gestão educacional. No Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) constitui o principal instrumento federal de avaliação em larga escala da educação básica. Criado em 1990 e reestruturado ao longo das décadas seguintes, o *Saeb* foi concebido para produzir dados que permitissem acompanhar a evolução dos

resultados educacionais ao longo do tempo, sendo aplicado, no ensino fundamental, nos anos finais do 5º e do 9º anos, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática (Inep, 2020). A partir de seus resultados, compõe-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007, que combina dados de proficiência obtidos nessas avaliações em larga escala com informações relacionadas ao fluxo escolar, como aprovação e evasão, oferecendo uma medida da qualidade do ensino nas redes públicas (Oliveira *et al.*, 2026).

Os desafios contemporâneos da educação básica também demandam que a gestão educacional incorpore inovações organizacionais e tecnológicas. Nesse sentido, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nos processos pedagógicos e administrativos tem sido apontado como um recurso com potencial para aprimorar a gestão e monitorar o desempenho educacional, especialmente quando acompanhado por políticas de formação e suporte institucional (Oliveira *et al.*, 2026).

As políticas de avaliação da educação também reforçam a necessidade de conhecer a realidade das escolas como ponto de partida para a formulação de políticas educacionais voltadas à melhoria da qualidade do ensino. Entretanto, os resultados das avaliações externas, particularmente aqueles expressos pelo Ideb, frequentemente são utilizados para classificar escolas e redes de ensino em *rankings*, evidenciando diferentes realidades educacionais e desigualdades existentes entre regiões e sistemas escolares. É importante reconhecer que "não há neutralidade nos caminhos utilizados em uma atividade avaliativa. Avalia-se para afirmar valores, ou seja, induzir mudanças em uma dada direção" (Sousa; Lopes, 2010, p. 54). Nesse processo, os sistemas de avaliação

em larga escala estabelecem parâmetros padronizados de desempenho que possibilitam comparações entre escolas, redes de ensino e regiões do país.

Assim, os indicadores educacionais contribuem para o acompanhamento do desempenho dos sistemas de ensino e para a orientação de políticas públicas voltadas à educação básica. Ao articularem dados de aprendizagem dos estudantes com informações sobre o funcionamento das redes escolares, defende-se que esses instrumentos podem subsidiar processos de planejamento e gestão educacional. Contudo, sua utilização também apresenta limites, sobretudo quando os resultados são empregados apenas para classificar escolas a partir de parâmetros padronizados. Por essa razão, deve-se analisar criticamente os sentidos atribuídos aos indicadores educacionais, considerando que os processos avaliativos não são neutros e podem influenciar diretamente as direções assumidas pelas políticas educacionais e pelas práticas escolares.

4.2. Impactos dos Indicadores na Organização da Educação Básica

A qualidade da educação oferecida pelas instituições de ensino frequentemente é analisada a partir dos resultados obtidos em avaliações internas e externas, que fornecem informações relevantes sobre o desempenho dos estudantes e o funcionamento do sistema educacional. Entretanto, é importante reconhecer que existem outros indicadores que nem sempre são contemplados por essas avaliações e que também podem contribuir para compreender e aprimorar os processos educativos desenvolvidos nas escolas (Lucena; Duvernoy, 2020).

A elaboração de indicadores educacionais, portanto, não deve ocorrer de maneira isolada ou exclusivamente técnica. Esse processo demanda a participação e o diálogo entre os diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar, como estudantes, professores, funcionários e familiares, em um processo de gestão democrática (Paro, 2017). A interação entre esses atores possibilita a troca de experiências e conhecimentos construídos no cotidiano da escola, além de favorecer reflexões sobre o projeto pedagógico e sobre as especificidades do contexto em que a instituição está inserida (Lucena; Duvernoy, 2020).

Os indicadores de aprendizagem utilizados nas avaliações externas procuram mensurar o nível de conhecimento desenvolvido pelos estudantes ao longo de sua trajetória escolar. No entanto, os resultados frequentemente evidenciam desafios relacionados ao direito à educação. Conforme observa Cruz (2020), assegurar apenas o acesso à escola não garante condições efetivas de aprendizagem, uma vez que muitos estudantes enfrentam dificuldades associadas à permanência e às oportunidades reais de desenvolvimento educacional. Nesse cenário, a apropriação dos conhecimentos escolares torna-se fundamental para a continuidade dos estudos, sendo influenciada por diferentes fatores sociais que fazem parte da realidade dos alunos.

A ampliação do uso de indicadores e avaliações externas também pode contribuir para a consolidação de uma cultura de resultados nos sistemas educacionais. A divulgação do desempenho das escolas frequentemente gera processos de comparação e ranqueamento entre instituições e redes de ensino, o que pode produzir pressões institucionais sobre gestores e professores. Como consequência, essas avaliações acabam influenciando o cotidiano

escolar e provocando mudanças nas práticas pedagógicas, uma vez que muitas escolas passam a reorganizar estratégias de ensino com o objetivo de melhorar o desempenho dos estudantes nas avaliações (Cruz, 2020). Nesse sentido, a avaliação educacional, quando analisada a partir de uma perspectiva mais ampla, pode contribuir para compreender as condições em que se desenvolvem os processos educativos e para subsidiar a formulação de ações voltadas à melhoria da educação básica, superando a lógica exclusiva de mensuração e ranqueamento (Hora Filho, 2025).

4.3. Potencialidades e Fragilidades dos Indicadores para a Promoção da Equidade na Educação Básica

A utilização de indicadores educacionais tem se consolidado nas políticas de avaliação como instrumento de acompanhamento do desempenho dos sistemas de ensino e de apoio à formulação de políticas públicas. Esses indicadores permitem identificar padrões de aprendizagem, evidenciar desigualdades regionais e comparar resultados entre escolas e redes de ensino. Ao tornar visíveis essas disparidades, ampliam o conhecimento sobre a realidade educacional e podem orientar políticas voltadas ao enfrentamento das desigualdades e à promoção da equidade. Conforme destaca o INEP (2020), os dados produzidos por avaliações em larga escala possibilitam acompanhar a evolução do desempenho educacional ao longo do tempo e identificar desigualdades que demandam ações específicas por parte das políticas públicas.

Além disso, esses indicadores podem funcionar como ferramentas de diagnóstico para gestores e educadores. A análise de informações relacionadas ao desempenho dos estudantes, às taxas de permanência, aprovação ou evasão escolar permite compreender

com maior precisão as condições em que se desenvolvem os processos educativos. Quando utilizados de maneira crítica e contextualizada, esses dados podem orientar decisões pedagógicas e administrativas, contribuindo para a implementação de ações voltadas à melhoria da aprendizagem e à redução das desigualdades educacionais (Machado *et al.*, 2025).

Apesar dessas contribuições, é necessário reconhecer as limitações desses instrumentos na compreensão da complexidade do fenômeno educacional. Em muitos casos, os indicadores reduzem o processo educativo a números e índices padronizados que não conseguem captar plenamente as múltiplas dimensões que influenciam a aprendizagem dos estudantes. Aspectos relacionados às condições socioeconômicas, às desigualdades territoriais e às diferenças culturais frequentemente escapam às métricas utilizadas para avaliar o desempenho escolar, o que pode limitar a interpretação dos resultados e suas implicações para as políticas educacionais (Alavarse; Chappaz; Freitas, 2021). Quando utilizados de forma descontextualizada, esses indicadores também podem reforçar desigualdades, sobretudo quando comparações entre escolas e redes de ensino desconsideram as diferentes condições sociais e institucionais que caracterizam cada realidade.

Sendo assim, compreender os indicadores educacionais como instrumentos de análise, e não como critérios exclusivos para avaliar a qualidade da educação, exige reconhecer que essa qualidade não pode ser dissociada do princípio da equidade. Isso implica assegurar que todos os estudantes tenham acesso a oportunidades efetivas de aprendizagem, considerando as diferentes condições sociais, culturais e econômicas que influenciam suas trajetórias escolares. Quando interpretados de maneira crítica e articulados a práticas

pedagógicas diagnósticas e formativas, tais dados podem orientar professores, gestores e formuladores de políticas na construção de estratégias mais sensíveis às desigualdades educacionais e comprometidas com uma educação mais justa, inclusiva e equitativa (Gonçalves, 2025).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, foram analisados os fundamentos teóricos da avaliação educacional e suas relações com os princípios de igualdade e equidade na educação básica. As discussões desenvolvidas evidenciaram que os processos avaliativos têm assumido crescente relevância na organização dos sistemas de ensino, especialmente no âmbito das políticas educacionais contemporâneas. A ampliação do uso de avaliações em larga escala e de indicadores educacionais demonstra que a avaliação ultrapassa o espaço da prática pedagógica cotidiana e passa a integrar mecanismos mais amplos de acompanhamento do desempenho educacional e de regulação das políticas públicas.

A análise realizada também indicou que a avaliação educacional pode assumir diferentes funções nos sistemas de ensino. Por um lado, quando orientada predominantemente pela mensuração de resultados e pela classificação de escolas, tende a reforçar processos de padronização do desempenho escolar, muitas vezes desconsiderando as desigualdades sociais que influenciam as condições de aprendizagem dos estudantes. Por outro lado, quando compreendida como instrumento de diagnóstico, acompanhamento e orientação pedagógica, a avaliação pode contribuir para a identificação de dificuldades educacionais e para a

construção de estratégias voltadas à promoção de maior equidade no sistema educacional.

Nesse cenário, destaca-se o papel do Ideb, consolidado como um dos principais indicadores utilizados nas políticas educacionais brasileiras para o monitoramento do desempenho das redes de ensino. Composto a partir dos resultados do Saeb, o Ideb articula dados de proficiência com informações sobre o fluxo escolar para orientar a definição de metas e o acompanhamento dos resultados educacionais. Contudo, a utilização desse indicador também suscita debates sobre os limites dos processos de mensuração do desempenho escolar, especialmente quando os resultados são empregados para estabelecer comparações ou rankings entre escolas e sistemas de ensino.

As discussões desenvolvidas ao longo do artigo também evidenciaram que os indicadores educacionais possuem implicações relevantes para o debate sobre equidade e desenvolvimento regional. Ao revelar diferenças de desempenho entre regiões, redes de ensino e contextos escolares distintos, esses instrumentos tornam visíveis desigualdades históricas presentes no sistema educacional brasileiro. Dessa forma, os dados produzidos pelas avaliações em larga escala podem contribuir para orientar políticas públicas voltadas à redução dessas disparidades e à ampliação das oportunidades educacionais para estudantes em contextos de maior vulnerabilidade social.

Os resultados da análise apontaram, ainda, a importância de aprofundar as investigações sobre os efeitos das políticas avaliativas nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Compreender de que maneira os indicadores educacionais e os sistemas de

avaliação influenciam o cotidiano escolar, as práticas docentes e a organização do ensino é condição necessária para avaliar os impactos dessas políticas na educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALAVARSE, O. M.; CHAPPAZ, R. O.; FREITAS, P. F. Avaliações da aprendizagem externas em larga escala e gestores escolares: características, controvérsias e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 28, n. 1, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/15392>. Acesso em: 10 mar. 2025.

ALMEIDA, A. C. S. Avaliação diagnóstica e prática docente: interfaces entre currículo, planejamento e qualidade da Educação Básica. **Revista Tópicos**, v. 3, n. 26, p. 1-14, 2025. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/avaliacao-diagnostica-e-pratica-docente-interfaces-entre-curriculo-planejamento-e-qualidade-da-educacao-basica>. Acesso em: 2 mar. 2026.

ANACHE, A. A.; HEREDERO, E. S. Qualidade e equidade na educação: uma visão desde as políticas e a gestão educacional. **Revista on line de Políticas e Gestão Educacional**, v. 42, n. 2, p. 1-8, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/issue/view/805>. Acesso em: 9 mar. 2026.

ARRUDA, K. F. S.; CUNHA, A. L. A. Avaliação da aprendizagem no contexto escolar brasileiro: desafios e possibilidades da avaliação formativa. **Instituto Federal Goiano**, v. 14, n. 3, p. 1-29, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/3191>. Acesso em: 10 mar. 2026.

BASSO, F. V.; FERREIRA, R. R.; OLIVEIRA, A. S. Uso das avaliações de larga escala na formulação de políticas públicas educacionais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, n. 115, abr./jun. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/h4wpxfkMkZvSZhXSB8gt7XG/?lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2026.

BERTAGNA, H. R.; PEREIRA, F. S. M. Qualidade social e avaliação educacional: processos de (des) humanização. **Cadernos CEDS**, v. 43, n. 121, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/kfxvq8LyRfQFQpHMM45GB6J/?lang=pt>. Acesso em: 8 mar. 2026.

CRUZ, G. T. M. Políticas Públicas Educacionais: impactos e implicações na melhoria da qualidade educacional brasileira. **Conedu VII Congresso Nacional de Educação**, v. 14, n. 4, p. 1-20, 2020. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA21_ID6277_01092020174303.pdf. Acesso em: 5 mar. 2026.

DIAS, P. L.; OLIVEIRA, I. Avaliação formativa em ambiente wiki: regulação e feedback. **Revista Avaliação das Aprendizagens: perspectivas, contextos e práticas**, v. 1, n. 14, p. 1-20, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Lucia-Amante-3/publication/313446177_Avaliacao_das_Aprendizagens_perpetivas_contextos_e_praticas/links/589b0cbcaca2721f0db43906/Avaliacao-das-Aprendizagens-perpetivas-contextos-e-praticas.pdf#page=106. Acesso em: 8 mar. 2026.

ESTEBAN, M. T. A negação do direito à diferença no cotidiano escolar. **Revista Avaliação**, v. 19, n. 2, p. 1-24, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1946>. Acesso em: 8 mar. 2026.

ESTEBAN, M. T. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13, n. 13, p. 120, 2009. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/561>. Acesso em: 8 mar. 2026.

ESTEBAN, M. T.; LOUZADA, V.; FERNANDES, A. C. C. Processos avaliativos e docência na Educação Infantil: diálogos cotidianos. **Educar em Revista**, v. 37, n. 1, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/78253>. Acesso em: 8 mar. 2026.

GARCIA, P. S.; THOMAZINI, H. L. P.; SOBRAL, R. M.; BRITO, C. A. F. Avaliação formativa: um estudo sobre a compreensão docente e seus desafios na prática pedagógica. **Revista Educação & Cultura Contemporânea**, v. 22, n. 1, p. 1-24, 2025. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/11972>. Acesso em: 1 mar. 2026.

GATTI, B.; MENEZES, L. Educação e futuros: desafios em busca de equidade. **Revista Lusófona de Educação**, v. 52, n. 12, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/7974>. Acesso em: 10 mar. 2026.

GONÇALVES, A. L. Prova Brasil: os desafios para uma verdadeira avaliação nas escolas públicas. **Revista Ibero-Americana de**

Humanidades, Ciências e Educação - REASE, v. 11, n. 1, p. 1-16, 2025.
Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17841>.
Acesso em: 8 mar. 2026.

GONZAGA, A. E. S.; SILVA, L. M.; CARVALHO, W. R. L.; CIASCA, M. I. F. L.
Da construção conceitual da avaliação educacional às práticas de
avaliação da aprendizagem na formação docente. **Revista de
Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v. 1,
n. 2, p. 1-16, 2020. Disponível
em: <https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/3874>. Acesso
em: 8 mar. 2026.

GOUVEIA, F.; COSME, A. Avaliação formativa: uma avaliação ao
serviço da aprendizagem. **Revista Diversidades. Avaliação das
Aprendizagens**, n. 59, v. 1, p. 1-24, 2021. Disponível
em: [https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/33436/1/Revista_Di
versidades_59%2C%202021.pdf#page=24](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/33436/1/Revista_Diversidades_59%2C%202021.pdf#page=24). Acesso em: 4 mar. 2026.

GUSMÃO, F. A. F. Políticas de ações afirmativas para a educação
básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 31, n. 1, p. 1-29, jan./mar.
2024. Disponível
em: [https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesq
uisa/article/view/20078/12904](https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/20078/12904). Acesso em: 4 mar. 2026.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na
construção do conhecimento. **Avaliação do Rendimento Escolar**, v.
1, n. 2, p. 1-9, 1994. Disponível
em: [https://sitee.com.br/sistema1/arquivos/imagens/histogeo/jussara-
h.pdf](https://sitee.com.br/sistema1/arquivos/imagens/histogeo/jussara-h.pdf). Acesso em: 5 mar. 2026.

HOFFMANN, J. M. L. Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva
construtivista. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 1991.

HORA FILHO, E. A. Políticas públicas de avaliação da educação básica. **Aurum Revista Multidisciplinar**, v. 1, n. 5, p. 1-8, 2025. Disponível em: <https://aurumpublicacoes.com/index.php/MA/article/view/191>. Acesso em: 9 mar. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Acerca da Avaliação da Educação**, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 8 mar. 2026.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, N. C. M. Igualdade ou equidade na educação básica? Um debate conceitual. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 49, n. 3, p. 1446-1457, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/80631>. Acesso em: 1 mar. 2026.

LUCENA, D. A.; DUVERNOY, D. S. A. C. Impactos educacionais e socioculturais na educação básica: estudo de caso sobre a implantação de uma Comissão Própria de Avaliação. **Revista Plurais**, v. 5, n. 1, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/9080>. Acesso em: 10 mar. 2026.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2012.

MACHADO, A. P. S.; CRUZ, E. R. N.; OLIVEIRA, N. C.; MORAES, R. P.; PEREIRA, R.; SANCHES, T. L. Avaliação em larga escala e qualidade da educação: políticas educacionais do Ceará e Pernambuco. **Revista Aracê**, v. 7, n. 8, p. 1-12, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/7092>. Acesso em: 8 mar. 2026.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-29.

NARDI, E. L. Accountability de resultados em cenário de desigualdade educacional. **Em aberto**, Brasília, v. 37, n. 119, p. 67-79, jan./abr. 2024. Disponível em: <https://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/6150/4529>. Acesso em: 11 mar. 2026.

OLIVEIRA, M. D. C.; CHAMIZO, E. Z.; GONÇALVES, N. R.; BRAGA, V. S.; FILHO, S. B.; SOUZA, C. A.; ARAÚJO, S. S. Gestão da educação básica e desigualdades educacionais: uma análise a partir dos indicadores de desempenho. **Revista PsiPro Journal**, v. 5, n. 1, p. 1-14, 2026. Disponível em: <https://www.revistapsipro.com.br/index.php/psipro/article/view/147>. Acesso em: 8 mar. 2026.

PARO, V. H. Escolha e formação do diretor escolar. **Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional**, v. 6, n. 14, p. 1-20, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Osmar-Ponchirolli/publication/257305971_Teoria_da_acao_comunicativa_como_fundamento_etico_da_educacao/links/02e7e524d7d36e40ec000

000/Teoria-da-acao-comunicativa-como-fundamento-etico-da-educacao.pdf#page=36. Acesso em: 20 mar. 2026.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2017. Disponível em: https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/gdep_4ed-rev-atual-2.pdf. Acesso em: 8 mar. 2026.

RIBEIRO, R. M. C. Indicadores de resultados educacionais: reflexões sobre desigualdades em redes municipais de ensino público. **Revista Inter-Ação**, v. 49, n. 3, p. 1-15, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/80617>. Acesso em: 8 mar. 2026.

SAMPAIO, M.; LEITE, C. Currículo, avaliação e justiça social: a procura da melhoria educacional. **Revista Escolas e Docências no Contemporâneo: questões a pensar**, v. 1, n. 14, p. 1-30, 2022. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/145548>. Acesso em: 8 mar. 2026.

SANTOS, A. M.; ESCHER, A. A.; LEFFER, D. M. A gestão escolar e as políticas de avaliação institucional: reflexões sobre o cenário brasileiro. **LUMEN ET VIRTUS**, São José dos Pinhais, v. 16, n. 51, p. 1-13, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/7051/9409>. Acesso em: 12 mar. 2026.

SBROCCO, J. H. T. C.; AZEVEDO, M. M.; DEGANUT, R. G. A equidade educacional na educação profissional e tecnológica: um diálogo bibliográfico. **Revista DCS**, v. 22, n. 85, p. 1-16, 2025. Disponível em: <https://ojs.revistadcs.com/index.php/revista/article/view/4024>. Acesso em: 8 mar. 2026.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, G. P. T.; LOZZA, S. L.; TOMAZ, R. Avaliação Educacional: da prática pedagógica à gestão escolar. **Memorial TCC Caderno da Graduação**, v. 7, n. 1, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://memorialtcccadernograduacao.fae.edu/cadernotcc/articloe/view/333>. Acesso em: 8 mar. 2026.

SOUSA, S. Z.; LOPES, V. V. A avaliação nas políticas atuais reitera desigualdades. **Revista Adusp**, p. 53-59, jan. 2010. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/files/revistas/46/r46a09.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2025.

SOUZA, A. A. S. A instrumentalização da avaliação educacional: uma crítica à lógica do lucro e do ranqueamento no sistema público de ensino. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, ano 8, v. 19, n. 19, jul./dez. 2025. Disponível em: <https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/2749/2156>. Acesso em: 12 mar. 2026.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acesso em: 9 mar. 2026.

¹ Mestranda no Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Regional no Centro Universitário Alves Faria Unialfa. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Doutora em Educação. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)