

**A IMPLEMENTAÇÃO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL: A
TRAJETÓRIA DAS PROVAS SAEB E SAERS E SUAS IMPLICAÇÕES COMO
POLÍTICA PÚBLICA NO ÂMBITO ESCOLAR**

**THE IMPLEMENTATION OF LARGE-SCALE ASSESSMENTS IN BRAZIL: THE
TRAJECTORY OF THE SAEB AND SAERS TESTS AND THEIR IMPLICATIONS
AS PUBLIC POLICY IN THE SCHOOL ENVIRONMENT**

Recebido em: 30/09/2024

Aceito em: 20/12/2024

Publicado em: 31/10/2025

Lilian Simone Pires da Silva¹ 
Universidade Federal do Pampa

Domingos Sávio Campos Azevedo² 
Universidade Federal do Pampa

Ronaldo Bernardino Colvero³ 
Universidade Federal do Pampa

Resumo: Devido ao crescimento das pesquisas na área das políticas públicas especificamente na educação a partir década de 1980 com a redemocratização e a expansão da pós-graduação no Brasil, o estado buscou formas para produção de diagnósticos que pudessem retratar ou mensurar a qualidade da educação pública brasileira. Este artigo expõe a cronologia do processo de implementação das avaliações em larga escala utilizando-se da metodologia qualitativa pautada na pesquisa bibliográfica, e tem por objetivo contribuir nas discussões sobre o tema realizando uma retrospectiva na trajetória das provas SAEB e SAERS e a consolidação nos parâmetros atuais de aplicação nas escolas do Rio Grande do Sul. Os resultados evidenciaram que a produção de dados quantificáveis através das avaliações em larga escala passou a ser indispensável para o desenvolvimento de políticas públicas e que os processos das avaliações externas implicam nas ações e reações dos diferentes atores envolvidos no âmbito escolar.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais; Avaliações em larga escala; SAEB; SAERS

Abstract: Due to the growth of research in the field of public policies, specifically in education, since the 1980s, with the re-democratization and expansion of graduate studies in Brazil, the state sought ways to produce diagnostics that could reflect or measure the quality of Brazilian public education. This article presents the chronology of the process of implementing large-scale assessments, using a qualitative methodology based on bibliographic research. Its objective is to contribute to discussions on the subject by reviewing the history of the SAEB and SAERS exams and the consolidation of current application standards in schools in Rio Grande do Sul. The results showed that the production of quantifiable data through large-scale assessments has become indispensable for the development of public policies and that external assessment processes impact the actions and reactions of the various actors involved in the school environment.

Keywords: Public educational policies; Large-scale assessments; SAEB; SAERS

¹ Professora na rede pública de São Borja. Aluna do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Pampa. E-mail: lilianpires.aluno@unipampa.edu.br

² Doutor em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Pampa. E-mail: domingosazevedo@unipampa.edu.br

³ Doutor em História. Professor do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio na Universidade Federal de Pelotas -UFPel. Professor do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Pampa -Campus São Borja. E-mail: ronaldocolvero@unipampa.edu.br

INTRODUÇÃO

As políticas públicas desempenham um papel crucial no desenvolvimento e na melhoria das sociedades contemporâneas, e no Brasil, essa área tem se consolidado significativamente desde a criação do primeiro curso de mestrado em Administração Pública pela EBAP-FGV nos anos 60. Com a redemocratização, o estudo das políticas públicas se expandiu, evidenciando a necessidade de abordar problemas emergentes, especialmente na área da educação, que, apesar de ser um direito garantido pela Constituição de 1988, ainda enfrenta desafios históricos relacionados à sua qualidade e acessibilidade.

Leonardo Secchi (2016) define que um problema público é a discrepância entre a realidade atual e uma situação ideal. Este conceito é fundamental para a formulação de políticas eficazes, como aquelas voltadas para a educação. No Brasil, a complexidade crescente da sociedade e as desigualdades sociais têm colocado a qualidade da educação no centro das atenções. Os estudos acadêmicos refletem a preocupação em entender e resolver esses problemas, destacando a importância das avaliações em larga escala como instrumentos essenciais para monitorar e melhorar o desempenho dos sistemas educacionais.

O desenvolvimento das avaliações como SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica e SAERS – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul, originadas nos anos 90 e moldadas por uma busca incessante pela qualidade, exemplifica esse esforço. Essas avaliações fornecem dados importantes que permitem ao governo diagnosticar problemas e formular políticas direcionadas para a melhoria da educação. Contudo, as avaliações em larga escala também são objeto de debates intensos sobre seus efeitos e limitações, especialmente no que diz respeito à pressão sobre professores e à real eficácia das políticas públicas resultantes.

Este artigo explora a trajetória e a implementação dessas avaliações, analisando seu impacto nos diversos atores do sistema educacional e ressaltando a necessidade de um equilíbrio entre a busca por qualidade e a valorização dos processos educativos de forma integral.

POLÍTICAS PÚBLICAS E AS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA

O campo da política pública no Brasil inicia sua trajetória a partir da criação em 1952 do primeiro curso de mestrado em Administração pública na EBAP - FGV (Warlich, 1967). Passou por descontinuidades em suas atividades fruto da influência autoritária no ambiente político-institucional da época. Décadas depois, a partir da redemocratização

no Brasil, a política pública consolida-se como uma grande área, unindo-se ao campo de estudos da ciência política. E nos últimos anos vem provocando uma progressiva expansão de trabalhos acadêmicos que se debruçam sobre temas emergentes das políticas públicas no Brasil. Os estudos se ampliam devido ao aumento da complexidade da sociedade brasileira com novos temas emergentes na agenda pública, entre eles, a busca por elevar a qualidade da educação.

Secchi (2016, p. 34) define que “um problema é a discrepância entre o status quo e uma situação ideal possível, um problema público é a diferença entre o que é, e aquilo que se gostaria que fosse na realidade pública”. Quando o problema está definido é essencialmente preciso qualificar e entender a sua dimensão para determinação da agenda que buscará formular alternativas para o desenvolvimento de uma política pública, em diálogo com a possibilidade de resolver ou pelo menos diminuir os impactos negativos gerados pelo problema público em foco.

A educação é considerada historicamente dos grandes problemas sociais brasileiro, apesar de estar firmada como um direito social, garantido pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 no seu art. 6º, com valores supremos que busca estabelecer uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos. Para que o direito a educação se torne efetivo é necessário garantir que a lei se execute, e que todos, sem distinção, de sexo, idade ou classe social tenham assegurado o direito a um ensino de qualidade, no meio em que vivem, seja no âmbito rural ou urbano. Garantir o acesso é também oportunizar a possibilidade de ascensão social e a prática de uma cidadania plena, porém analisar a qualidade do ensino ofertado nas redes públicas torna-se também necessariamente parte do processo.

Segundo Santos e Azevedo (2009) com a abertura política do Brasil e fim do período ditatorial projetou-se um cenário favorável ao surgimento de estudos que demonstravam preocupação com as “desigualdades sociais e suas repercussões na escolaridade das camadas populares” (Santos; Azevedo, 2009, p. 543). A partir do enfoque na área da educação foi plantado “as sementes de uma análise mais rigorosa da política educacional brasileira” (Santos; Azevedo, 2009, p. 543).

Segundo Gentili (1997, p. 115) o Brasil segue uma a tendência do “discurso de qualidade” presente na América Latina pós redemocratização e as avaliações em larga em escala podem ser vistas como:

[...] um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitem verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas. [...]

quando conduzidas com metodologia adequada podem trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede (Freitas *et al.* 2012, p. 47 *apud* Bertagna *et al.*, 2018, p. 54).

As avaliações em larga escala é uma política educacional que a partir dos anos 90 passa a desempenhar um papel importante produzindo dados e subsidiando o estado a gerar diagnósticos sobre a educação brasileira, dessa maneira possibilitando o surgimento de políticas públicas focalizando qualidade na educação. “Os anos de 1990 são considerados como um marco para as avaliações em larga escala, já que foi nesta década que essa modalidade de avaliação atingiu boa parte das escolas públicas do país” (Bertagna *et al.*, 2018).

Segundo Schneider (2010) a expressão utilizada “em larga escala” faz referência a extensão e abrangência dos exames e testes aplicados a um determinado grupo de estudantes. Na nomenclatura leva-se em consideração a grandiosidade do processo para realização dos exames, pois envolvem um elevado número de pessoas, entre eles estudantes, professores e gestores educacionais, também se estima um tempo consideravelmente elevado para aplicação. Para Sousa (2003), têm sido uma das forças motrizes das estratégias de regulação dos currículos na educação básica.

No mesmo sentido, Dias (2010) afirma que as políticas públicas se constituem nas ações realizadas pelo estado com o objetivo de atender às demandas da população que se encontra em seu território.

Em linhas gerais, a intervenção pública se organiza em torno de duas lógicas – a lógica territorial e a lógica setorial – cada uma com racionalidade própria. Através da lógica territorial, o sistema social a ser regulado pela ação do estado é uma circunscrição espacial (seja uma unidade político-administrativa com município, estado ou região), uma zona com status particular (como floresta) ou também um componente territorial de uma política global (como a política de descentralização). Através da lógica setorial, o estado procura regular a reprodução de uma entidade algo mais abstrata constituída por um domínio de atividade delimitado verticalmente (como a indústria, a saúde ou a agricultura) (Mueller, 1982, p. 166).

A educação está no alcance da lógica setorial pois o estado está empenhado em regular seus parâmetros através da sistematização vertical das avaliações em larga escala somando os resultados para desenvolvimento e aplicação de políticas públicas educacionais.

Na década de 1990 o Brasil passa pela reforma do Estado (Brasil, 1995a; 1995b), fato que ocasiona também uma reestruturação no âmbito da educação, esse processo que teve início ainda no governo do presidente Luis Fernando Collor de Mello, seguindo com amplas implementações de políticas públicas nos governos seguintes. O ministério da

administração e da Reforma do Estado no governo de Fernando Henrique Cardoso elabora o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado – PDRAE e se iniciam diversas mudanças na administração pública:

Dentre as principais características que permeiam o PDRAE tem-se a defesa de uma suposta nova administração pública– gerencial –e da ênfase no controle dos resultados. Nesse contexto, o planejamento educacional também passa por reforma (BRASIL, 1995) inserindo as avaliações em larga escala como instrumentos que possibilitam a conferência da qualidade, se apoiando nos parâmetros de eficácia, eficiência e produtividade baseada no mercado empresarial. Por meio de testes padronizados, o Estado “classifica” a escola e repassa para ela a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso, demonstrado nas avaliações externas (Bertagna *et al.* 2018 p. 53).

Nessa perspectiva, Neves (2004, p. 1) afirma que “de conjunto de reformas na educação escolar que buscam adaptar a escola aos objetivos econômicos e político-ideológicos do projeto da burguesia mundial”.

Trata-se de uma agenda global orientada por ideias e princípios ligada a organismos internacionais que difundem e estimulam as mudanças nacionais a partir de uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (Agee)” (Dale, 2004, p. 426) e que pelo menos a três décadas tem modificado as rotinas escolares de alunos, professores e gestores através das avaliações de larga escala.

Dessa forma também abrange as ações que não foram realizadas e as decisões não tomadas. As políticas públicas têm um impacto significativo na vida das pessoas e na sociedade como um todo. Tais decisões podem estabelecer o equilíbrio ou promover o desequilíbrio social, uma vez que, as políticas públicas são extremamente necessárias e imprescindíveis ao exercer influência de valores em diversos âmbitos de uma sociedade, no caso específico abordado nesse artigo, as políticas educacionais de implantação das avaliações em larga escala.

Entende-se, portanto, que política pública abarca todas as ações e decisões tomadas pelo governo que afetam diretamente a sociedade.

A IMPLEMENTAÇÃO E A TRAJETÓRIA DAS AVALIAÇÕES SAEB E SAERS

Seguindo a lógica territorial expressa por Secchi (2016) as políticas públicas podem ser federais, estaduais ou municipais e se efetivam nas esferas executivas, legislativas e judiciárias ou ainda se partilharmos da visão multicêntrica de também podemos consideram o âmbito das políticas públicas não governamentais, ou seja do setor privado.

Segundo Becker (2010), as avaliações de larga escala da maneira como são desenvolvidas e realizadas pelo governo brasileiro foram modeladas a partir de um empenho na busca pela qualidade. Para isso, se torna necessário conhecer os “problemas e as deficiências do sistema educacional, destinando-se à orientação das políticas governamentais, nomeadamente, as voltadas à melhoria da qualidade de ensino” (Becker, 2010, p. 3).

Ao longo dos anos e com as recorrentes aplicações destas provas buscou-se um aprimoramento no processo das avaliações em larga escala. Termo esse que a autora utiliza para definir essa modalidade de avaliação educacional que se caracteriza por ser expansiva abrangente a todo o território nacional.

Atualmente as principais avaliações em larga escala realizadas no Brasil são: SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, o ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio, o ENSEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e adultos, e o ENAB – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. Em 2024 o governo federal implementa a Plataforma de Avaliações do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada instituído pelo Decreto nº11.556/2023. O programa busca unir forças entre a União, estados, municípios e Distrito Federal, tendo por objetivo a alfabetização das crianças brasileiras até 2º ano do ensino básico. O principal monitoramento da nova política de alfabetização será através das Avaliações Contínuas da Aprendizagem – ACA, são provas externas serão realizadas anualmente a todas as turmas dos municípios que aderiram ao programa de 1 a 5º ano com foco nas áreas da Matemática, Língua Portuguesa e fluência.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB a nível federal e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação no Rio Grande do Sul – SAERS a nível estadual, são ferramentas utilizadas para direcionar políticas públicas e redirecionar prática pedagógicas no contexto da educação pública brasileira. Neste trabalho nos deteremos nas avaliações SAEB e SAERS sendo essa nossa proposta.

O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – SAEB

O SAEB foi criado e desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP uma autarquia do Ministério da Educação – MEC. Araújo e Lúzio (2005) ressaltam que o SAEB atualmente, consolidou-se como um amplo e sofisticado sistema de avaliação em larga escala da América Latina. Sendo um dos mais importantes instrumentos que possibilita a produção de indicadores da qualidade do sistema de ensino brasileiro.

Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB – que foi reestruturado pela Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, e tem como objetivo principal promover a avaliação da Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e universalização do acesso à escola. O SAEB oferece subsídios concretos para a formulação e o monitoramento das políticas públicas desse nível de ensino.

Inicialmente, conforme o art. 1º da citada portaria, o SAEB era composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC, essa amplamente conhecida como a prova Brasil.

Um terceiro processo foi incorporado ao SAEB em 2013 por meio da portaria nº482, de 7 de junho, Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, diferentemente das outras a ANA acontecia anualmente com a Prova Brasil (ANRESC) tinha em comum o fato de avaliarem exclusivamente escolas públicas do ensino básico e serem planejadas e executadas pelo INEP.

Segundo informações coletadas no site do INEP através do e-book que reúne documentos e edições antigas do SAEB, a primeira edição aconteceu em 1990 a partir de uma amostragem aplicada a alunos do 1º, 3º, 5º e 7º séries do ensino fundamental. Em 1995 após uma avaliação do desempenho do SAEB nos seus primeiros anos de existência, houve uma mudança metodológica e o público alvo avaliado passou a ser das séries finais de cada ciclo de aprendizado, buscando captar a aprendizagem a partir de conteúdos que alcançassem todo o espectro curricular para o ensino básico. De 1997 a 1999 as provas foram aplicadas para alunos de 4º, 8º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. Em 2001 o SAEB passou a focar exclusivamente nas disciplinas de língua portuguesa e matemática.

A metodologia utilizada para formulação das avaliações e a coleta dos resultados dos exames é a Teoria de Respostas ao Item (TRI). Trata-se de uma formulação em que se possibilita uma comparação entre resultados obtidos ao logo do tempo abrangendo de forma cumulativa os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos de estudo dos alunos.

De acordo com o Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), muitas reestruturações foram realizadas ao longo dos anos e algumas metodologias são diferenciadas a partir dos contextos sociais e realidade encontradas em algumas regiões brasileiras. Porém, o foco é na gestão da educação básica e o formato que elege apenas português e matemática permanece preservado até a edição de 2023, pois a intenção é gerar resultados onde se possa visualizar o desempenho dos educandos e, indiretamente, de escolas e municípios.

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL – SAERS

Segundo informações disponibilizadas pela Secretária de Educação do Rio Grande do Sul o SAERS foi criado em 2005 e sua primeira edição avaliou de forma amostral apenas alunos do 3º e 6º anos do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio. O SAERS passou por períodos de descontinuidades em suas edições posteriores, de 2007 a 2011 passou a ter um formato anual. Logo a seguir, houve uma ausência na aplicação das avaliações no período compreendido entre 2012 a 2015, retornando em 2016 e 2018 – ainda no mesmo modelo e para os mesmos anos escolares que nas suas primeiras edições.

O SAERS atualmente é aplicado para turmas de 2º, 5º, 9º e 3º do ensino básico, com no mínimo, dez alunos matriculados nas escolas, tanto da rede estadual, como na rede municipal do Rio Grande do Sul. Os alunos incluídos que recebem atendimento educacional especializado também realizam a avaliação, no entanto, alunos matriculados exclusivamente em escolas de educação especial, indígenas e turmas multisseriadas não participam da avaliação (Abreu; Silveira, 2023).

O Decreto nº 56.679, de 5 de outubro de 2022, elenca que o programa de avaliações tem como objetivo:

diagnosticar o desempenho de estudantes das redes públicas estadual e municipais do Estado, em diferentes etapas e níveis de escolaridade, avaliando áreas do conhecimento e/ou componentes curriculares, para que os resultados possam subsidiar a implementação, a reformulação e o monitoramento de políticas educacionais, contribuindo ativamente para a melhoria da qualidade da educação no território estadual (Porto Alegre, 2022, Art.1º, §1º).

Dessa forma a avaliação fornece subsídios para políticas públicas que tem como intenção elevar a qualidade da educação no Rio Grande do Sul pretende monitorar, diagnosticar e avaliar a Educação Básica através dos resultados.

O remodelamento do SAERS em 2022 atende a uma importante política pública federal a qual busca incentivar estados e municípios a melhorar os índices e a qualidade da aprendizagem no cenário pós-pandemia (Rio Grande do Sul, 2022).

A partir de uma projeção contínua e anual de aplicação de provas, a fim de produzir índices educacionais satisfatórios, os indicadores do desempenho nas avaliações se somarão como parte integrante do cálculo da divisão do ICMS entre os municípios a partir de 2023 (Rio Grande do Sul, 2022). Os indicadores do desempenho educacional foram incorporados ao cálculo de divisão do imposto através da emenda constitucional 108 de 2020:

Sendo um coeficiente que considera a qualidade da educação e a sua evolução ao longo do tempo, ponderada também pelo tamanho da população, a quantidade de alunos em situação de vulnerabilidade e o número de alunos da rede municipal (Rio Grande do sul, 2022).

Os sistemas de avaliações SAEB e SAERS tem como objetivo fornecer os principais dados para cálculo do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (SAEB) e IMERS - Índice Municipal da Educação do Rio Grande do Sul (SAERS).

Segundo SECCHI (2016), é necessário refletir sobre diferentes aspectos teóricos para justificar e propor novas ações e políticas públicas, de maneira a elevar os índices e sanar alguns problemas recorrentes e históricos. A própria finalidade de uma política pública é este tipo de enfrentamento, diminuição ou até mesmo a resolução daquilo que se caracteriza como um problema público, no caso aqui trata-se da qualidade da educação.

AS AVALIAÇÕES E SEUS REFLEXOS NOS DIFERENTES ATORES ENVOLVIDOS NO ÂMBITO ESCOLAR

Ao longo dos anos, as análises dos dados produzidos pelas avaliações tornaram-se uma desafiadora área de estudos para teóricos e estudantes das ciências sociais e das políticas públicas em educação. A principal pauta levantada nesses estudos é sobre a compreensão dos resultados produzidos pelas provas e se estes resultados de fato refletem a realidade da educação brasileira ou até mesmo se são capazes de direcionar políticas públicas eficazes para um país tão diverso.

Teóricos da educação como Luckesi (2001), Perrenoud (1999) e Hoffmann (2001) debruçam-se em análises a partir de uma abordagem problematizadora acerca do que representam as avaliações a partir de um enfoque qualitativo das avaliações e diagnósticos dos alunos.

Outras análises como a da professora Magda de Abreu, em seu artigo *Políticas Educacionais Neoliberais e a Avaliação Externa*, ampliam os debates em função de uma agenda neoliberal, e considera a relevância das mudanças tanto nos setores quanto nas ações e nas reações dos atores envolvidos no processo das aplicações das avaliações externas no âmbito escolar:

Essas avaliações, além de aferirem resultados, transformam-se em um excelente mecanismo de controle e instituições, gestão, currículos e do trabalho dos professores. Tal perspectiva vem. Influenciando o cotidiano das escolas e dos profissionais de

educação, assim como também estabelecendo competições, classificações e rankings, e sobretudo responsabilização dos professores pelos resultados alcançados (Abreu; Silveira, 2023, p. 3).

No sentido de “controle de qualidade” (Schneider, 2013) deve-se levar em consideração que um dos maiores efeitos tem sido a pressão sobre os professores para que direcionem o planejamento e ensinem de modo a atender os objetivos das avaliações externas.

Schneider (2013) ainda destaca, que é preciso considerar que o precursor do SAEB é o PISA (Programme for International Student Assessment), exame de natureza internacional promovido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A natureza deste exame cumpre recomendações do Banco Mundial para os países periféricos incentivando os “conhecimentos centrados em habilidades cognitivas básicas relacionadas ao saber-fazer, e o desenvolvimento de um sistema de avaliação centralizado em resultados que permitam o monitoramento da situação educacional nacional” (Schneider, 2013, p. 23).

Nos últimos anos desenvolveu-se a prática da divulgação das escolas com bom desempenho nas avaliações de larga escala “rankings” como sinônimo de qualidade na educação (Schneider, 2013). Percebemos isso na internet em que vários sites especializados em educação passam a explorar os resultados a partir das divulgações do MEC.

Entende-se a partir destas evidências que o trabalho do professor passa a ser condicionado a buscar bons resultados nas provas externas, por conseguinte também passa a influenciar a organização da escola como um todo.

Para Bertagna (2011) as escolas passam a direcionar o trabalho criando estratégias para alcançar melhores resultados, o que soa de forma positiva, no entanto, a questão é que a avaliação não pode ser vista como “um fim em si mesma” (Bertagna, 2011, p. 136), pois modifica e influencia concepções e princípios do trabalho pedagógico, desde os gestores até a prática do professor dentro da sala de aula.

Nas políticas públicas considera-se que avaliar é um processo de investigação para acrescentar melhorias:

Avaliação é a fase do ciclo de políticas públicas em que o processo de implementação e o desempenho da política são examinados com intuito de conhecer melhor o estado da política e o nível de redução do problema que gerou (Secchi, 2010, p. 49).

Nesse sentido, concordamos com o posicionamento em que afirma haver uma distorção da função da avaliação sendo uma educação formal (escolar) voltada para a avaliação e não o contrário, a avaliação a serviço do processo educativo” (Bertagna, 2011, p. 66).

As políticas educacionais buscam a valorização dos sujeitos seus respectivos processos no contexto educativo, não se deve ceder aos discursos de “qualidade” quando são redutores e baseiam-se apenas numa racionalidade instrumental, pois tendem a sobrevalorizar indicadores e resultados quantificáveis” (Bertagna, 2011, p. 66).

Neste cenário é difícil não imaginarmos uma “falência no quesito qualidade social” (Silva, 2009), uma vez que, a linha empresarial desconsidera ou impossibilita uma visão emancipadora pautada nos valores humanos. Se os profissionais da educação passarem a atuar nos seus espaços educativos (escolas) seguindo uma rotina empresarial isso implicará na impossibilidade de transformação da sociedade por meio da educação.

Para viabilizar uma política pública, é necessário analisar as alternativas propostas levando em consideração que cada uma apresentará formas diversas de eficácia, pois demandam recursos técnicos, humanos, materiais e financeiros diferentes em cada situação (Secchi, 2016). Nesse sentido, formular alternativas passa obrigatoriamente por estabelecer soluções a partir de estratégias para alcançar objetivos que tentaram apresentar-se como soluções ao problema identificado, no caso da educação um dos grandes desafios é elevar resultados mantendo uma qualidade efetiva, baseada nos princípios libertários e autônomos de uma educação que se move, avança e transforma a sociedade.

Como subárea das políticas públicas, as políticas educacionais são um vasto campo de estudo expansivo e multidisciplinar. A realidade escolar é complexa no território brasileiro, são muitos fatores histórico-sociais, econômicos e culturais que influenciam os resultados obtidos em cada edição das provas SAEB e também SAERS no Rio Grande do Sul.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como subárea das políticas públicas, as políticas educacionais são um vasto campo de estudo expansivo e multidisciplinar. A realidade escolar é complexa no território brasileiro, são muitos fatores histórico-sociais, econômicos e culturais que influenciam os resultados obtidos em cada edição das provas SAEB e SAERS no Rio Grande do Sul.

O desafio de proporcionar uma educação de qualidade a todos os brasileiros, independentemente de fatores como sexo, cultura, idade ou classe social, é intrínseco ao

desenvolvimento de políticas públicas eficazes. Esse desafio exige um compromisso robusto e contínuo do estado na implementação e monitoramento de tais políticas.

A efetivação do direito à educação se relaciona diretamente com a execução prática das leis e a implementação de mecanismos e ferramentas que garantam essa execução. Tratar a educação como um problema público, conforme aponta Leonardo Secchi, requer compreender a profundidade e complexidade dos problemas associados ao setor educacional.

A importância das avaliações de larga escala surge como uma ferramenta crucial para monitorar e avaliar a qualidade do ensino oferecido. Essas avaliações permitem medir o desempenho dos alunos progressivamente, identificar deficiências nas metodologias de ensino, e traçar um panorama claro das necessidades reais das instituições de ensino. Programas como o SAEB, têm desempenhado ao longo dos anos um papel fundamental ao fornecer dados quantitativos e qualitativos essenciais para a formulação e adaptação de políticas públicas educacionais.

No entanto, é extremamente necessária uma atenção especial aos atores envolvidos nos processos; alunos, professores e gestores educacionais que conforme demonstramos aqui partir das análises realizadas pelos teóricos presentes neste trabalho, é preciso fazer algumas considerações importantes.

Para os alunos as avaliações externas podem influenciar diretamente no desempenho e a autoestima. A pressão por bons resultados pode criar um ambiente competitivo e, em alguns casos, desmotivar os estudantes. Em relação aos professores estes são frequentemente colocados sob pressão para alcançar bons resultados nas avaliações. Isso pode levar a uma padronização do ensino, focando apenas nos conteúdos avaliados, em detrimento de uma educação abrangente, libertaria, autônoma e significativa para vida do estudante. Também a responsabilização dos professores pelos resultados numa espécie de accountability⁴ pode aumentar o estresse e a carga de trabalho, afetando seu bem-estar e satisfação profissional. Para os gestores e Instituições Educacionais avaliações externas têm impacto direto na forma de gerir a escola assim com, nas políticas educacionais adotadas pelas instituições e secretárias de educação. Os resultados dessas avaliações podem ser utilizados para classificar escolas,

⁴ Debora Willis (1992) refere três modelos de responsabilização: o modelo de responsabilização profissional (professional accountability), o modelo gestor-burocrático de responsabilização (management accountability) e o modelo de responsabilização baseado na lógica do mercado (market accountability) (Afonso, 2009, p. 45).

estabelecer rankings e direcionar investimentos e recursos. Isso pode influenciar as decisões tomadas pelas instituições, criando uma cultura de competição e padronização.

Em suma, as avaliações no âmbito escolar têm reflexos amplos e complexos para todos os atores envolvidos. É importante ponderar esses impactos ao discutir a relevância e os efeitos das avaliações externas na educação brasileira e na formulação de políticas públicas eficazes para o sistema educacional.

Essas políticas precisam ser fundamentadas em evidências concretas sem desconsiderar as vivências na prática. As avaliações de larga escala fornecem índices e facilitam a construção de estratégias mais assertivas, mas não podem desdenhar os principais envolvidos. A utilização de dados empíricos para informar políticas públicas permite ações mais direcionadas e eficazes, potencializando os resultados e minimizando despesas desnecessárias, no entanto, é necessário informar e esclarecer o processo aos atores envolvidos.

Dessa forma será possível fomentar a participação ativa de diversas partes interessadas, incluindo cidadãos, educadores, alunos, gestores, e estudiosos do tema. A construção de um diálogo coletivo e contínuo sobre os rumos da educação contribui para um sistema educacional mais resiliente e adaptado às necessidades sociais.

Por fim, garantir uma educação de qualidade que se reflete não somente em indicadores elevados, mas também em um desenvolvimento integral dos ambientes escolares é a condição para evoluir na educação. Lembrando Secchi (2016), para sanar alguns problemas recorrentes e históricos como são os problemas educacionais é indispensável o estudo sobre diversos aspectos teóricos. A institucionalização de práticas de monitoramento e avaliação aliadas a uma postura de constante revisão e aprimoramento das políticas públicas também se torna um caminho para transformar o ideal constitucional de uma educação inclusiva, igualitária e de qualidade em uma realidade vivida por todos os brasileiros.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J.. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2009.

ARAÚJO, C. H.; LUZIO, N. **Avaliação da Educação Básica**: em busca da qualidade equidade no Brasil. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 20 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do Estado**. Brasília, DF: MARE, 1995a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Planejamento político-estratégico: 1995-1998**. Brasília, DF, 1995b.

BRASIL. **Emenda Constitucional N° 108, DE 26 de Agosto de 2020**. Presidência da República Casa Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº11.556/2023**. Presidência da República Casa Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11556.htm. Acesso em: 07 ago. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Histórico SAEB**. Brasília: MEC, Inep, 2023. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf. Acesso em: 11 nov. 2013.

BRASIL. **Portaria nº 931, de 21 de março de 2005**. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-931-2005_192958.html. Acesso em: 20 jun. 2024.

BECKER, Rosa, Fernanda da. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S. l.], v. 53, n. 1, p. 1–10, 2010. DOI: 10.35362/rie5311751. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1751>. Acesso em: 19 jun. 2024.

BERTAGNA, Regiane & Polato, A. & Ribeiro de Mello, Liliane. As avaliações em larga escala e o currículo no estado de São Paulo: A realidade escolar desvelando as lógicas subjacentes. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, p.52-70. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325767136_As_avaliacoes_em_larga_escal_a_e_o_c_urriculo_no_estado_de_Sao_Paulo_A_realidade_escolar_desvelando_as_logicas_subjacentes. Acesso em: 09 jun. 2024.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio-ago., 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvzwz9hngDXK/?format=html&lang=pt#> Acessado em: 25 abr. 2024.

DIAS, R. **Ciência Política**. Editora Atlas, São Paulo, 1 ed., 2010.

DE ABREU Vicente, M.; SILVEIRA Oliveira, J Políticas Educacionais Neoliberais e Avaliação Externa: Experiência do SAERS em Escolas Públicas de Rio Grande. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 27, n. 55, p. 1 - 24, 2023. DOI: 10.26694/rles.v27i55.4671. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/4671>. Acesso em: 14 maio. 2024.

FREITAS L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**. Políticas públicas de responsabilização na educação (Dossiê)., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.b>. Acesso em: 28 abr. 2024.

GENTILI, P. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In. GENTILI, P., SILVA, T. T. (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre-RS. Educação e Realidade, 2001.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: sendas percorridas. 1992. 452f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. V. I e II., 1992.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: uma opção pela vida. In. **Simpósio Nacional de Educação** – Educação: novos caminhos em um novo milênio, Natal, RN: 2001.

MUELLER, C. C. Formação de políticas públicas. **Revista de Economia Política**, v. 2, n. 5, p. 87-122, 1982.

NEVES, L. M. W. As reformas d educação escolar brasileira e formação de um intelectual urbano de novo tipo. Trabalho apresentado no GT Estado e Política Educacional. **27º Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, nov.2004. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/biblioteca/item/reformas-da-educacao-escolar-brasileira-e-formacao-de-um-intelectual-urbano-de-novo>. Acesso em: 09 maio 2024.

PORTO ALEGRE. **Decreto nº 56.679, de 5 de outubro de 2022**. Institui o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul - SAERS. Porto Alegre, Diário Oficial - Estado do Rio Grande do Sul, 2022. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=778501>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SANTOS JUNIOR, Orlando Alves [et al.]. (organizadores). **Políticas Públicas e Gestão Local**: programa interdisciplinar capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

RIO GRANDE DO SUL. **Governo do estado do Rio Grande do Sul**. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/sistema-de-avaliacao-do-rendimento-escolar-do-rs-saers-inclui-redes-municipais-neste-ano>. Acesso em: 10 out. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. **Secretaria de Políticas para as Mulheres**. Disponível em: <http://www2.spm.rs.gov.br>. Acesso em: 22 mar. 2017.

SANTOS, A.L.F; Azevedo, J.M.L. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, p.534-550, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9gS5G9MGJfFn9C6fwMtx7vp/#top>. Acesso em: 09 jun. 2024.

SECCHI, L. **Análise de Políticas Públicas: Diagnóstico de Problemas, Recomendação de Soluções**. Editora Cengage Learning, São Paulo, 2016.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio-ago., 2009.

SOUSA, Sandra Maria Zakia. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 175-190, jul. 2003.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 30, p. 17–34, 2013. DOI: 10.5585/eccos.n30.3537. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3537>. Acesso em: 11 jun. 2024.