

# Avaliações Externas em Larga Escala na Educação Básica em análise: a proposta do Saeb

Michele de Lourdes Alves Madureira  
Carlos da Fonseca Brandão

**Como citar:** MADUREIRA, Michele de Lourdes Alves; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. Avaliações Externas em Larga Escala na Educação Básica em análise: a proposta do Saeb. *In:* LAHAM, Stelamary Aparecida Despincieri; BRANDÃO, Carlos da Fonseca (org.). **As políticas públicas educacionais no contexto dos estudos comparados**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2025. p. 61-77. DOI: <https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-618-3.p61-77>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

## Capítulo 4

# AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ANÁLISE: A PROPOSTA DO SAEB

*Michele de Lourdes Alves MADUREIRA*<sup>20</sup>

*Carlos da Fonseca BRANDÃO*<sup>21</sup>

### Resumo

O presente artigo apresenta-se a partir de um recorte da dissertação de Mestrado em Educação que, por meio da metodologia da Educação Comparada, buscou analisar comparativamente os princípios e critérios orientadores das propostas de avaliações externas em larga escala que incidem nas escolas de educação básica do Brasil e de Portugal. Paralelamente, para este artigo nosso objetivo está em discorrer a respeito das avaliações externas enquanto política educacional, apontando os conceitos que a permeiam, os posicionamentos no meio acadêmico e analisando especificamente o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) a partir da metodologia da Educação Comparada e da coleta de dados provinda de um levantamento bibliográfico na literatura. Diante das informações coletadas compreendemos que a avaliação externa em larga escala na educação básica brasileira é uma política pública educacional que divide opiniões estando longe de ser

---

<sup>20</sup> Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE/UNESP/Marília/SP/Brasil/Michele.madureira@unesp.br

<sup>21</sup> Professor Doutor Adjunto do Departamento de Educação da UNESP - Assis e do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP - Marília. E-mail: carlos.brandao@unesp.br

<https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-618-3.p61-77>

um consenso no meio acadêmico, ao mesmo tempo o estudo expôs que as referidas avaliações disponibilizam relatórios diagnósticos necessários para o monitoramento e acompanhamento do sistema educacional.

**Palavras-chave:** Educação; Educação Comparada; Avaliações Externas em Larga Escala; Brasil; SAEB.

## Introdução

Ações comparativas sempre permearam o cotidiano da humanidade, antecedendo decisões e tomadas de atitudes voltadas para o avanço socio-cultural, político, profissional, educacional, entre outros. O interesse por buscar feitos em outras nações com intuito de solucionar problemas pontuais fez com que os estudos comparados se tornassem emergentes no final do século XVIII.

Nessa mesma época, segundo Bereday (1972, p. 30) “surgiu a necessidade de explorar sistematicamente a qualidade das escolas estrangeiras como meio de avaliar o sistema educacional próprio”. Desde então os estudos comparados se fazem presente no contexto escolar, uma de suas vertentes podemos verificar no que tange às políticas públicas educacionais de avaliação externa em larga escala que concentra e disponibiliza dados comparativos de parâmetros locais, regionais e até mesmo internacionais.

O estudo segue amparado pela metodologia da Educação Comparada que se apresenta como aliada na busca de políticas educacionais mais eficientes e positivas, com aporte no Método Comparado em Educação, proposto por Bereday (1972, p. 59) que prevê quatro etapas: “primeiro a descrição, coleta sistemática de informações [...]; a seguir, a interpretação, análise em termos das ciências sociais, depois a justaposição, vista simultânea dos vários sistemas para determinar o quadro em que compará-los; e, por último a comparação [...]”.

Realizamos um levantamento bibliográfico relacionado à Avaliação Externa em Larga Escala na educação básica enquanto Política Pública Educacional, trazendo na perspectiva de alguns autores, o contexto de seu surgimento, os conceitos que a permeiam e o posicionamento crítico no meio acadêmico e, por fim, analisando sua ocorrência no contexto brasileiro.

## **Avaliações Externas em Larga Escala uma Política Pública Educacional**

Para iniciar nossa discussão acerca das Avaliações Externas em Larga Escala que ocorrem no contexto escolar, particularmente na educação básica, tendo em vista que é o recorte analisado no presente artigo, é necessário compreendermos que elas são ações políticas denominadas como Políticas Públicas, especificamente Políticas Educacionais.

As ações políticas que são implementadas para enfrentamento de algum problema de ordem pública na sociedade são denominadas como Políticas Públicas. De acordo com Fernandes (2018, p. 20), Políticas Públicas são “processos mais ou menos complexos, participados e articulados, que normalmente se traduzem em ações destinadas a resolver problemas dos cidadãos e das sociedades num determinado domínio”.

As Políticas Públicas estão presentes em todos os setores e podem se apresentar de diversas formas, como: “programas públicos, projetos, leis, campanhas publicitárias, esclarecimentos públicos, inovações tecnológicas e organizacionais, subsídios governamentais, rotinas administrativas, [...] entre outros” (Sechi, 2013, p. 11).

Cada setor público tem sua própria vertente de Política Pública. No setor educacional elas recebem a denominação de Políticas Educacionais e são, de acordo com Saviani (2012, p. 7) “decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação”.

Na concepção de Mainardes (2006, p. 55), a política educacional deve ser um processo político “multifacetado e dialético”, requerendo, portanto, uma articulação entre as perspectivas “macro e micro”, ou seja, que deve ser analisada associando as concepções dos propositores de política conjuntamente à dos profissionais que atuam dentro da escola e vivenciam essas políticas na prática, participando de sua constante recriação.

Nosso levantamento bibliográfico nos leva a um recorte temporal na década de 1990, quando as Políticas Educacionais sofreram grandes reestruturações por consequência de reformas impulsionadas pela agenda econômica globalizada. Nessa época muito se falava em reorganização social baseada na lógica empresarial com competitividade e em contexto de mercado.

Organismos internacionais como Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização Mundial do Comércio (OMC) e Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outras, influenciaram, orientaram e até mesmo financiaram a propositura das Políticas Educacionais em países que estavam buscando o desenvolvimento, sendo o Brasil um desses países (Mota Junior; Maués, 2014).

Aconteceram eventos mundiais na década de 1990 que tiveram relações diretas com as Políticas Educacionais implementadas em diversos países, um desses eventos foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos<sup>22</sup>, oportunizada pela parceria entre o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a UNESCO, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Na ocasião estavam cerca de 150 países incluindo o Brasil que era um dos que apresentava a maior taxa de analfabetismo do mundo e que ficou incumbido de desenvolver ações e políticas educacionais para a superação de tamanha defasagem (Frigotto; Ciavata, 2003).

As organizações internacionais estavam envolvidas diretamente com o compromisso de melhorar a qualidade da educação básica mundial. A Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) publicou, em 1990 e 1992, dois documentos intitulados “*Transformación productiva com equidade*”<sup>23</sup> e “*Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva com equidade*”<sup>24</sup>, tais documentos analisavam os contextos educacionais nos países da América Latina e Caribe, dimensionando a urgência de reformas e superação das problemáticas enfrentadas.

Entre 1993 e 1996, por meio dos estudos da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI e a publicação do Relatório *Delors*<sup>25</sup>, que

---

<sup>22</sup> Posteriormente à Conferência, foi redigida a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, trazendo um plano de ação para a superação de necessidades básicas de aprendizagem que se encontravam numa situação de grande preocupação.

<sup>23</sup> Ver: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/13113-transformacion-productiva-equidad-la-tarea-prioritaria-desarrollo-america-latina>

<sup>24</sup> Ver: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/2130-educacion-conocimiento-eje-la-transformacion-productiva-equidad>

<sup>25</sup> Ver: [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf)

trouxo um diagnóstico mundial, a UNESCO e o Banco Mundial traziam novamente para a pauta a necessidade de reformas nos sistemas educacionais. A educação era tida como o “instrumento fundamental” que iria contribuir para superar os desafios que se apresentavam, uma vez que estaria diretamente ligada ao desenvolvimento dos indivíduos (Frigotto; Ciavata, 2003, p. 99).

O Banco Mundial também publicou o documento *Prioridades y estrategias para la educación*<sup>26</sup>, em 1995. Os objetivos, assim como nos demais documentos supracitados direcionavam para melhorar a qualidade da educação, eliminando o analfabetismo, aumentando a eficácia, fazendo recomendações diretas que trariam impacto na forma como ocorria a administração escolar, inclusive enfatizando como um dos desafios a serem desenvolvidos para a melhoria da educação básica a ênfase na avaliação da aprendizagem.

O que se viu nessa época foi um movimento mundial ocasionando reformas educacionais ao redor do mundo, ao que Oliveira (2000, p. 77) denomina como “agenda mundializada” que trazia consigo “procedimentos e valores do mercado para o interior do sistema educativo”.

As reformas educacionais direcionaram diversas proposituras de Políticas Públicas nesse setor, sendo uma delas a Avaliação Externa em Larga Escala que trazia consigo um conjunto de conceitos que a amparavam, dos quais falaremos na seção seguinte.

### **Avaliações Externas em Larga Escala: conceitos e posicionamentos**

Ao realizarmos nossa pesquisa, foi possível encontrar na literatura diversos autores que discorrem acerca das Avaliações Externas em Larga Escala, seus conceitos e posicionamentos críticos. Optamos por trazer em nosso levantamento bibliográfico autores que produziram pesquisas significativas e que são referências para a temática em questão, como: Oliveira (2000), Lima (2015), Pestana (2016), Sá (2009), Dias Sobrinho (2012), Lima (2005), Afonso (2009), Afonso (2018), entre outros.

Segundo Pestana (2016, p. 74), “os processos de avaliação educacional destacam-se como meio privilegiado de geração de informações do tipo

---

<sup>26</sup> Prioridades e estratégias para a educação. Pode ser acessado em: <https://documentos.bancomundial.org/es/publication/documents-reports/documentdetail/715681468329483128/prioridades-y-estrategias-para-la-educacion-examen-del-banco-mundial>

requerido por essa forma de fazer política educacional”. É notório que seus diagnósticos e indicadores subsidiam políticas educacionais com intuito de promover a melhoria da qualidade educacional.

O contexto em que se inserem as Avaliações Externas em Larga Escala envolve uma gama de conceitos, no presente estudo abordaremos: qualidade, eficiência, eficácia, autonomia, responsabilização e prestação de contas (*accountability*), por serem os que mais reincidentem na nossa pesquisa.

Ao refletirmos acerca da “qualidade”, nos deparamos com os estudos de Dias Sobrinho (2012, p. 22) que alerta para o cuidado em não deturpar seu significado e vinculá-la a “serviços isolados e independentes”. Para esse autor, a qualidade educativa deve estar relacionada a “critérios de excelência, cientificidade e relevância social” e não deve ser associada a “orientação mercadológica”.

Já para Lima (2015, p. 1342) o conceito de “qualidade” recebe influência dos “modos de gestão privada e empresarial” e demonstra subordinação a “metas quantificáveis”, a “comparações de performance” e induz a “competitividade”.

Indo numa interpretação semelhante, Sá (2009, p. 93) discorre que a “qualidade” está diretamente ligada a uma “visão mercantil” que faz com que haja uma “adaptação às novas condições de mercado”. Seguindo seus apontamentos, o autor diz que a “qualidade” tem sido vista como uma “espécie de amuleto capaz de esconjurar a crise que recorrentemente se abate sobre a educação: bastará invocá-la (nas suas diferentes combinações) para que, como por magia, uma aura de bondade envolva as propostas que a invocam”.

No que se refere à “eficiência e eficácia”, Lima (2005) relata em seus estudos que o setor público iniciou um processo de mudança de foco se adequando cada vez mais ao que o mercado propunha com seus princípios competitivos em busca de mais eficiência. A ideia impregnada consistia no fato de que quanto mais se compete, mais se progride economicamente, reduzindo custos, melhorando sua eficiência e, conseqüentemente sua eficácia.

Seguindo seus apontamentos, Lima (2005, p. 82-83) discorre que a educação estava sendo integrada a essa “indústria de serviços, num mercado de fornecedores de competição”, tendo que “adaptar seus mecanismos de funcionamento” para, com isso, “aumentar sua eficiência,

promovendo a “homogeneidade a partir dos valores da eficácia, da adaptação e da competitividade”.

Quanto ao conceito de “autonomia”, observamos que este é compreendido como uma certa emancipação das instâncias menores (Estados e Municípios) para com a maior (União), permitindo que todas possam tomar decisões mais pontuais que lhes favoreçam em seus contextos, no entanto, Lima (2015, p. 1341) frisa que cada setor hierárquico precisa permanecer subordinado ao que ele denomina de “administração fortemente centralizada”, esta irá solicitar “prestação de contas” e inferir “responsabilização” a quem convier, uma vez que quanto maior for a autonomia, maior será a reponsabilidade.

Nesse sentido, Oliveira (2000, p. 84,88) aponta que a transposição de responsabilidades fez com que a União se isentasse de possíveis fracassos, ao mesmo tempo centralizou em si o monitoramento dos resultados provindos da Avaliação Externa em Larga Escala, o que lhe dava um poder inspetivo e, portanto, de “controle remoto” do produto do sistema.

Os conceitos de “prestação de contas”, “responsabilização” e “*accountability*” estão de certa forma interligados. Ao ter sua “autonomia” validada, cada repartição hierárquica precisará prestar contas e se responsabilizar pelos resultados obtidos. Segundo Afonso (2018, p. 11) a “responsabilização deve estar relacionada com a avaliação e com a prestação de contas, ainda que muitas vezes ela constitua uma mera consequência latente (ou implícita) da avaliação e/ou da prestação de contas”.

Em outro estudo, Afonso (2009) diz que *accountability* é um processo complexo que vai além de uma simples prestação de contas. Inicia-se com o levantamento de informações na recolha de dados, exigindo-se justificativas e sendo concluída com a responsabilização. O autor dispõe uma ilustração das dimensões de um modelo de *accountability* a partir de uma avaliação anterior (*ex-ante*) e posterior (*ex-post*):

**Quadro 1 - Dimensões de um modelo de *Accountability***

ACCOUNTABILITY	Avaliação <i>ex-ante</i>	
	Prestação de contas ( <i>answerability</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Fornecer informações</li> <li>· Dar justificações</li> <li>· Elaborar e Publicitar relatórios de avaliação</li> </ul>
	Avaliação <i>ex-post</i>	
	Responsabilização ( <i>responsabilization</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Imputação de responsabilidades e/ou imposição de sanções negativas (<i>enforcement</i>)</li> <li>· Assunção autônoma de responsabilidades</li> <li>· Persuasão</li> <li>· Atribuição de recompensas materiais ou simbólicas</li> <li>· Avocação de normas de códigos deontológicos</li> <li>· Outras formas legítimas de responsabilização</li> </ul>

Fonte: Afonso (2009, p. 60)

Afonso (2018, p. 12) sintetiza que “em qualquer modelo de *accountability*, há sempre formas de responsabilização, isto é, consequências – e essas consequências podem ser positivas ou negativas, materiais ou simbólicas, implícitas ou explícitas”.

Conforme observamos por meio dos conceitos que permeiam o contexto das Avaliações Externas em Larga Escala, percebemos que essa perspectiva de responsabilização, tem gerado debates na comunidade acadêmica e educacional, que estão longe de ser um consenso. Entre os posicionamentos contrários encontram-se argumentos como:

A responsabilização de professores e escolas pode levar a medidas punitivas injustas, como a perda do emprego [...]; 2) as avaliações em larga escala interferem na autonomia dos docentes influenciando até mesmo a forma como os conteúdos são ensinados; 3) Provas padronizadas e *rankings* incentivam a competição entre escolas e alunos [...] gerando processos de ensinar para os testes [...]; 4) [...] não consideram fatores externos que podem afetar o desempenho dos alunos [...] como ansiedade, por exemplo; 5) [...] o afunilamento curricular, levando os professores a ensinar somente os conteúdos cobrados nas provas [...]; 6) as avaliações são parciais, normalmente realizadas para poucas disciplinas curriculares [...]; 7) produzem injustiças relativas à bonificação de professores e premiação das melhores escolas [...]; 8) a pressão por melhoria de resultados [...] podem ter influência negativa sobre professores e alunos [...]; 9) [...] ao se sentirem pressionados pela situação de avaliação, podem sofrer problemas de saúde [...]; 10) na busca por melhores resultados, podem induzir o aumento da desigualdade [...] (Bauer; Alavarse; Oliveira, 2015, p. 1375-1376).

Os mesmos autores constataram em suas pesquisas que há divergência de opiniões e destacam alguns posicionamentos favoráveis e positivos que compreendem que as Avaliações Externas em Larga Escala:

1) Definem padrões e expectativas para o aprendizado dos alunos, podendo servir para orientar o trabalho das escolas [...] servem, assim, de guia ao planejamento dos professores, dando-lhes pistas sobre o que e quando ensinar aos alunos [...]; 2) [...] geram informações que ficam disponibilizadas para os professores e as escolas, podendo apoiar a tomada de decisões [...]; 3) Produzem, para comunidades, informações sobre a qualidade do ensino nas escolas [...]; 4) Fariam com que professores e alunos buscassem melhorar seu desempenho [...]; 5) Teriam potencial para manter professores e escolas responsáveis pelo aprendizado de todos os alunos, à medida que os informam acerca dos alunos que não estão aprendendo conforme o esperado [...] (Bauer; Alavarse; Oliveira, 2015, p. 1377).

Há ainda os posicionamentos considerados como parciais, que consideram o potencial e utilidade das referidas avaliações no estabelecimento de Políticas Educacionais de melhoria, mas questionam alguns de seus critérios como os “*rankings*” estimulando a competição entre escolas e redes de ensino e seu entendimento como indicador único e principal de qualidade de ensino (Bauer; Alavarse; Oliveira, 2015, p. 1367).

Diante do exposto, compreendemos os conceitos que permeiam as propostas de Avaliações Externas em Larga Escala, visualizando-as como Políticas Educacionais que estão presentes em diversos países e que buscam coletar diagnósticos, disponibilizando um considerável banco de dados para serem utilizados em prol da melhoria da educação.

No cenário brasileiro, as Avaliações Externas em Larga Escala na educação básica estão presentes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) do qual analisaremos na sequência.

### **Avaliações Externas em Larga Escala – O SAEB**

A proposta inicial de um Sistema Nacional de Avaliação brasileiro surgiu em 1988, com apoio da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização dos Estados Americanos (OEA), procurando “responder às

demandas do Banco Mundial no sentido de desenvolver uma sistemática de avaliação [...]” (Brasil, 1992, p. 6).

Oficialmente criado, a partir da Portaria nº 1795, de 27 de dezembro de 1994, o SAEB foi instituído prevendo a busca pela qualidade da educação, conforme previsto na Constituição Federal de 1988, artigo 206º, inciso VII, quando direciona que os princípios da educação se baseiam, entre outros, na “garantia do padrão de qualidade” (Brasil, 1988).

Fazem parte da base legal do SAEB, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº9394/96, que cita em seu artigo 3º, inciso IX, a “garantia da qualidade de padrão de qualidade” e no artigo 9º, inciso VI que visa “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior [...] objetivando a definição de prioridade e a melhoria da qualidade do ensino” (Brasil, 1996).

O SAEB também está preconizado na Lei nº 13005/2014, do Plano Nacional de Educação (PNE) na meta 7, que objetiva “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...]” (Brasil, 2014). A proposta original do SAEB pretendia

possibilitar a avaliação dos resultados de políticas e estratégias educacionais, quer as explícitas em Planos ou Programas, quer as implícitas na própria atuação dos sistemas educacionais. Tratava-se, em última instância, de avaliar a situação, as estratégias e os resultados dos sistemas educacionais, abordando-se as diversas questões relativas à universalização e à qualidade do ensino, à competência pedagógica e à gestão do campo educacional. (BRASIL, 1992, p. 6).

Ao longo dos anos, o SAEB passou por diversas reformulações, algumas delas merecem destaque, como a edição de 1995 em que se passou a adotar a Teoria de Resposta de Item (TRI), em que o desempenho é contabilizado por meio da resposta da habilidade do estudante e das características dos itens. A edição de 2005 com a introdução de um segmento censitário. A de 2013 incorporando a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e a de 2007 que apresentava o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (INEP, 2021, p. 2-3).

O IDEB foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), este índice representa a qualidade educacional brasileira a partir da análise de dois indicadores: as informações relacionadas ao fluxo escolar (aprovação, retenção e/ou abandono), que são fornecidos pelo Censo Escolar e o diagnóstico obtido pelas avaliações externas que dispõe sobre a evolução da aprendizagem e são fornecidos pelo SAEB. De posse desses dois parâmetros, calcula-se o IDEB das escolas de cada município, estado e regiões brasileira.

Desde sua instituição, o IDEB está presente em todas as versões do SAEB. Tendo em vista que o presente artigo faz parte da dissertação de mestrado finalizada no ano de 2022, aqui nos debruçamos na versão do SAEB aplicada no ano de 2019, que segundo a Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019, dispõe em seu artigo 2º que o SAEB é “composto por um conjunto de instrumentos, sendo os testes cognitivos e os questionários aos participantes, que disponibiliza diagnósticos a partir de dados estatísticos e evidências a respeito da qualidade na educação (Brasil, 2019).

Conforme a metodologia adotada, para a Dissertação de Mestrado do qual o presente artigo está relacionado foi a Educação Comparada, tendo sido utilizado o método proposto por Bereday (1972) que prevê quatro etapas: Descrição, Interpretação, Justaposição e Comparação, traremos deste ponto em diante, conforme MADUREIRA (2022), os dados referentes ao SAEB que, após passar pelas três primeiras etapas acima descritas foram definidos como as categorias que englobam a estrutura, planejamento, implementação e gestão do referido Sistema de Avaliação.

Tais categorias compreendem: surgimento, objetivos, obrigatoriedade (escolas e alunos), público-alvo (abrangência), alunos com necessidades educacionais especiais, cronograma de aplicação, órgãos responsáveis, instrumentos de aplicação, formulação de itens, tipologia de itens, caderno de provas, material de apoio, divulgação do caderno de provas e do material de apoio, tipos de correção, relatórios e ranking, educacional (MADUREIRA, 2022, p.124).

O **surgimento** do SAEB se deu oficialmente no ano de 1994, em todas as edições os **objetivos** permaneceram os de monitorar e acompanhar a qualidade do Sistema Educativo, produzindo informações do desempenho educacional e disponibilizando dados e relatórios para uso em planejamentos.

No que se refere à **obrigatoriedade**, temos que as escolas públicas são obrigadas a participar do SAEB, salvo em alguns critérios de exclusão, como por exemplo, escolas com menos de dez alunos nas turmas avaliadas. A obrigatoriedade não se estende às escolas privadas e nem aos alunos, não lhes imputando qualquer sanção em caso de ausência.

Como o estudo se delimitou na faixa etária que contempla dos 6 aos 10 anos de idade, o **Público-alvo** analisado direciona para os anos/séries que são finais de ciclo, ou seja, 2º ano do Ensino Fundamental 1, em que está prevista a conclusão do ciclo de alfabetização e o 5º ano que é o ano/série em que se encerram os Anos Iniciais do Ensino Fundamental 1.

A aplicabilidade do SAEB prevê a participação dos **Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**, desde que estejam registrados no Censo Escolar, garantindo assim que haja suporte para a realização. Os suportes oferecidos são para deficientes auditivos, cabendo à escola disponibilizar profissional especializado, e deficientes visuais, em que são enviadas provas ampliadas.

O **Cronograma de Aplicação** referente a edição de 2019, concebe que o SAEB seja aplicado a cada dois anos. Na categoria de análise **Órgãos Responsáveis**, a pesquisa encontrou como resultado que o INEP é o órgão responsável pelo planejamento, elaboração e toda a organização das avaliações externas.

Quanto aos **Instrumentos de Aplicação**, o SAEB está pautado nos testes cognitivos e nos questionários socioeconômicos. Os testes cognitivos apresentam-se nas avaliações de aprendizagem que abrange as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, estando em fase amostral a ampliação para as áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Os questionários socioeconômicos são direcionados aos alunos e professores das turmas avaliadas, aos diretores de escola e aos responsáveis nas Secretarias Municipais e Estaduais.

Partindo para a **Formulação de Itens**, o documento que norteia o estudo da comissão que elabora os itens é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as matrizes de referência, ambos os documentos se voltam para as competências e habilidades estimadas para cada ano de escolaridade, se subdividindo em descritores que delimitam qual habilidade será medida nos testes. Já no que diz respeito à **Tipologia de Itens**, o SAEB prevê itens de múltipla escolha contendo quatro ou cinco alternativas de resposta em que

apenas uma é a correta. Na edição recorte desse estudo, foi realizada de forma amostral algumas questões de resposta construída direcionadas aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental 1.

O SAEB prevê um conjunto de questões dispostos em um **Caderno de Provas**, a título de exemplificação, as turmas de 5º ano receberam um caderno de provas que continha quatro blocos de onze questões cada, sendo dois blocos de Língua Portuguesa e dois blocos de Matemática.

São disponibilizados manuais dos aplicadores como **Material de Apoio** para todos os profissionais que irão aplicar a avaliação. Neste manual há orientações de como se dará todo o processo e qual o papel do aplicador durante a avaliação. Nosso estudo verificou que não há nenhuma Divulgação dos Cadernos de Provas e dos Materiais de Apoio utilizados no SAEB.

A **Correção** das provas é feita de forma terceirizada, em que o Ministério da Educação contrata uma empresa especializada que se encarrega de toda a logística de aplicação, correção e tabulação dos dados. A metodologia adotada para a correção se baseia na escala de proficiência e seus níveis. Após a correção, os dados são dispostos em Relatórios. Todas as escolas que tiveram 80% da participação dos estudantes receberão seus relatórios, assim como todos os municípios e Estado que alcançaram 50% de participação. Tais documentos são disponibilizados na internet sob duas formas: o Boletim da Escola e o Painel Educacional.

No Boletim da Escola encontram-se os níveis de proficiência das turmas e o mapeamento da unidade escolar demonstrando sua evolução e o IDEB ao longo dos anos. No Painel Educacional encontra-se o mapeamento de todo o cenário educacional brasileiro: dados das matrículas, contextos socioeconômicos, indicadores escolares, resultados das aprendizagens por média das proficiências de cada município e Estado brasileiro.

Nossa última categoria de análise refere-se ao Ranking **Educacional**. O Ministério da Educação, através do INEP, elabora o IDEB pautado nos resultados das avaliações e no fluxo escolar. Esse é o indicador de qualidade educacional, está previsto no PNE e possui metas para alcance ao longo dos anos. Ainda que o MEC não preveja uma divulgação pautada em ranqueamento, é possível analisar as tabelas de resultado de forma a dispor do maior para o menor e assim obter um *Ranking* Educacional das instituições escolares.

## Considerações Finais

As avaliações Externas em Larga Escala contidas nos Sistemas de Avaliação da Educação, objetos do presente estudo, estão presentes nos mais diversos países e buscam oferecer subsídios e dados que giram torno do monitoramento da qualidade da educação ofertada, bem como da prestação de contas e responsabilização.

Amparados pela busca bibliográfica realizada, e pela metodologia da Educação Comparada presente neste estudo, observamos que a proposta implementada pelo referido sistema avaliativo divide opiniões e está longe de ser um consenso.

Consideramos que se faz necessário o levantamento dos diagnósticos obtidos por meio dessas avaliações, uma vez que eles impulsionam a proposição de Políticas Educacionais pertinentes, entretanto, isoladamente, tais diagnósticos não garantem a qualidade da educação ofertada. Dessa forma, compreendemos que a macropolítica e a micropolítica devem coexistir na amplitude e individualidade da complexidade educacional e na busca da melhoria pretendida.

## Referências

AFONSO, A. J. **Políticas Avaliativas e Accountability em Educação**. In: Sísifo: Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 9, p. 57-70, mai./ago. 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/148/251>. Acesso em: 10 mar. 2024.

AFONSO, A. J. **Políticas de responsabilização: equívocos semânticos ou ambiguidades político-ideológicas?** In: Revista de Educação PUC-Campinas, [s. l.], v. 23, n. 1, p. 8-18, 2018. DOI: 10.24220/2318-0870v23n1a4052. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/4052>. Acesso em: 2 abr. 2024.

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. **Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. spe, p. 1367-1384, dez. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/109890>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BEREDAY, G. Z. F. **Método comparado em educação**. Tradução de José de Sá Porto. São Paulo, SP: Editora Nacional de Editora da USP, 1972.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 18 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019**. Estabelece as diretrizes para a realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 2019. Diário Oficial da União. Brasília, DF, ed. 83, p. 47, seção 1. 2019b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n%C2%BA-366-de-29-de-abril-de-2019-86232542>. Acesso em: 3 mar. 2024

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**: ciclo 1990, Brasília, DF: Domínio Público, 1992. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002195.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação: PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 26 mar. 2024.

DIAS SOBRINHO, J. **AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL**: marcos teóricos e políticos. In: Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/722> . Acesso em: 5 mar. 2024.

FERNANDES, D. **Para uma compreensão das relações entre avaliação, ética e política pública**. In: Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, v. 23, n. 1, p. 19-36, 2018. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/3932>. Acesso em: 2 abr. 2024.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Educação Básica no Brasil na década de 1990**: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxH-jPdQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de mar. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Detalhamento da população e resultados do Saeb 2021**: nota técnica nº 20/2021/CGIM/DAED: processo nº 23036.006358/2021-77. Brasília, DF, 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/saeb/outros\\_documentos/nota\\_tecnica\\_detalhamento\\_populacao\\_resultados\\_saeb\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/saeb/outros_documentos/nota_tecnica_detalhamento_populacao_resultados_saeb_2021.pdf). Acesso em: 3 fev. 2024.

LIMA, L. C. **A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.41 n. esp., p. 1339-1352, dez. 2015. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/39764> . Acesso em: 23 mar. 2024.

LIMA, L. C. **Cidadania e Educação**: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? In: Educação, Sociedade e Culturas. Campinas, n. 23, p. 71-90, 2005. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Licinio.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2024.

MADUREIRA, M. L. A. **Avaliações externas em larga escala na escola/educação básica**: estudo comparado entre as propostas de Brasil e Portugal. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/238912>. Acesso em 05 abr. 2024

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTCQHJCJFyhsJ/?lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2024.

MOTA JUNIOR, W. P.; MAUÉS, O. C. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras**. In: Educação & Realidade, [S. l.], v. 39, n. 4, p. 1137-1152, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/40923>. Acesso em: 30 mar. 2024.

OLIVEIRA, R. P. de. **Reformas Educativas no Brasil na década de 90**. In: CATANI, A. M.; OLIVEIRA, R. P. de. (org.) Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 77-94.

PESTANA, M. I. **O Saeb e a agenda de reformas educacionais**: 1995 a 2002. In: HORTA NETO, J. L; JUNQUEIRA, R. D. (org.). Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos. Brasília: INEP, v. 29, n. 96, p. 71-84, maio/ago. 2016. Disponível em: [https://www.academia.edu/28885760/Sistema\\_de\\_Avalia%C3%A7%C3%A3o\\_da\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_B%C3%A1sica\\_Saeb\\_25\\_anos](https://www.academia.edu/28885760/Sistema_de_Avalia%C3%A7%C3%A3o_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_B%C3%A1sica_Saeb_25_anos). Acesso em: 2 de abr. 2024.

SÁ, V. A **(auto)avaliação das escolas**: “virtudes” e “efeitos colaterais”. In:

Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 62, p. 87-108, jan./mar., 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/ghmfS6c36B5NKhxDCX4TsVS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 de mar. 2024.

SAVIANI, D. **Política educacional brasileira**: limites e perspectivas. In: Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, 2012. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SECHI, L **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.