

Avaliações externas na alfabetização: Um olhar sobre os resultados no desenvolvimento regional no município de Inhumas-GO

Rosa Mônica Leal Alves Fernandes

Mestranda em Desenvolvimento Regional – Educação e Desenvolvimento Regional

Instituição: Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA)

E-mail: rosa.monica10@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-4038-4032>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4759089170636483>

Edna Maria de Jesus

Doutora em Educação

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO)

E-mail: ednamariajesus20@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3498-4290>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2527154939418859>

Jacqueline de Oliveira Veiga Iglesias

Membro dos Grupos de Pesquisa “Políticas Educacionais e Formação de Professores” da GPEFORP/CNPq/UEG/GO

Instituição: Universidade Estadual de Goiás

E-mail: jackiglesias@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3476-8109>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3100475653423566>

RESUMO

O artigo analisa os avanços legais e os desafios persistentes nos processos de alfabetização e letramento no Brasil, com foco em sua relevância para o desenvolvimento regional. A partir de dispositivos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a discussão centra-se na articulação entre práticas pedagógicas significativas e políticas públicas voltadas à equidade. Fundamentado nas contribuições teóricas de Ferreiro (1989) e Soares (2004;2016), o estudo diferencia alfabetização de letramento e defende que ambos os processos devem ocorrer de forma integrada, considerando as especificidades locais e as desigualdades sociais. O texto destaca que a efetividade das políticas educacionais depende da valorização da formação docente, da infraestrutura escolar e da adequação curricular às realidades regionais. Conclui-se que a alfabetização e o letramento, quando promovidos de forma crítica e contextualizada, constituem pilares para a cidadania, a justiça social e o desenvolvimento regional sustentável.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Políticas Públicas. Desenvolvimento Regional. BNCC. Inhumas-GO.

1 INTRODUÇÃO

As questões relacionadas a qualidade em educação estão em evidência não somente no âmbito educacional, mas sobretudo no político, virando um discurso recorrente. É neste contexto que ganham



espaço as avaliações externas como uma forma de comparação e classificação de resultados em avaliações padronizadas baseadas no currículo oficial.

Nos últimos anos, a discussão sobre a qualidade da educação deixou de ser restrita ao meio acadêmico e às escolas, passando a ocupar também um papel de destaque no debate político. Nesse cenário, as avaliações externas ganharam espaço como mecanismos que permitem comparar e classificar os resultados obtidos em provas padronizadas, alinhadas ao currículo oficial.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei n. 9.394/1996, as avaliações externas são ferramentas que permitem acompanhar a qualidade do ensino e subsidiar a formulação de políticas educacionais (art. 9º, VI). A LDB ainda estabelece, em seu art. 24, V, ‘a’, que a avaliação deve ser contínua e cumulativa, de forma que os aspectos qualitativos sejam o orientador da avaliação, se sobrepujando aos aspectos quantitativos. Assim, no que se referem às avaliações externas, os resultados devem ser guias para a melhoria do ensino a partir de seus resultados e análises. Sousa e Lopes (2010, p. 55) conceituam avaliação externa como:

[...] um processo sistemático de coleta de informações sobre o desempenho dos alunos, realizado por uma entidade externa à escola, com o objetivo de fornecer dados objetivos comparáveis sobre a qualidade do ensino e subsidiar políticas públicas educacionais em diferentes níveis de governo.

Portanto, a partir de resultados dessas avaliações que os órgãos que comandam a educação tomam as decisões políticas concernentes à escola. Apesar das críticas, essas avaliações, continuam constantes no campo do discurso, mas também nas decisões políticas voltadas à educação, pois são vistas como instrumento confiável e, sobretudo, capaz de avaliar a qualidade do ensino, criando parâmetros para tomada de decisões .

Consolida-se a percepção de que essas avaliações, ao apontar avanços e retrocessos no processo educativo, podem subsidiar propostas de reforma e melhorias nos sistemas de ensino, funcionando como ferramentas de direcionamento para ações e políticas públicas (Freitas, 2018). Assim, configuram-se como um recurso político de grande influência.

Segundo Brooke e Cunha (2011), criou-se em torno dessas avaliações uma imagem de precisão e eficácia, de verdade absoluta de forma que não se admite por seus propositores que estas podem afetar negativamente o sistema educacional .Porém, esta visão não é consenso e muitos estudiosos da educação e até mesmo professores não veem com os mesmos bons olhos esses parâmetros de avaliação, porque ao metrificar e quantificar o conhecimento instaura-se um ambiente de competição insalubre, acentuando desigualdades entre escolas e alunos. Esse acirramento das competições mediante resultados e índices das avaliações externas gera o que muitos autores chamam de “engessamento” dos conteúdos e do próprio processo de ensino e aprendizagem, que passam a ser direcionados propositalmente para a finalidade de



realizar com êxito tais avaliações.

As questões relativas à qualidade da educação têm ganhado destaque não apenas no âmbito escolar, mas também no debate político, tornando-se tema recorrente nas discussões de políticas públicas educacionais. Nesse contexto, as avaliações externas em larga escala assumem papel central como instrumentos comparativos para aferir e classificar o desempenho dos estudantes em exames padronizados baseados nos currículos oficiais. Essa importância encontra respaldo em dispositivos legais do sistema educacional nacional: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) atribui à União, em seu art. 9º, inciso VI, o dever de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar [...] objetivando a [...] melhoria da qualidade do ensino”. De modo complementar, o Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005/2014) estabelece que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SINAEB “constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas”. Tais dispositivos consagram as avaliações externas como instrumentos institucionais fundamentais para mensurar a qualidade do ensino e subsidiar a formulação de políticas educacionais.

Nesse sentido essas propostas de avaliações interferem na rotina e no processo de ensino-aprendizagem, e quase sempre de maneira negativa, já que na busca por resultados positivos enquadrados o que ensinar nos parâmetros de exigência das avaliações. Assim, durante minha trajetória, pude vivenciar as limitações deste sistema avaliativo, o que despertou meu interesse pelo assunto, tão presente em minha prática. Diante desse cenário, questões como o alcance destas avaliações, seus pontos positivos e negativos, suas influências no processo de ensino começaram a nortear meu interesse pela temática. Dessa forma, compreender as metodologias, impactos e desafios das avaliações externas é parte fundamental da presente pesquisa.

Assim é preciso, primeiramente conceituar avaliação externa, que para essa pesquisa é a de responsabilidade externa à escola; ou seja, elaborada e aplicada por institutos, pelo Ministério da Educação ou agência independente, com a finalidade de avaliar e dimensionar o saber dos alunos em relação ao currículo oficial.

Nesta pesquisa, busca-se um olhar abrangente sobre os aspectos, finalidades e impactos dessas avaliações: SAEB, SAEGO e Criança Alfabetizada nas escolas e no sistema de ensino como um todo, destacando que a educação é um campo de disputas ideológicas e políticas.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica -SAEB, implementado pelo INEP desde 1990, constitui um conjunto de avaliações externas em larga escala que visa realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e identificar fatores que interferem no desempenho dos estudantes. Aplicado bianualmente na rede pública e em uma amostra da rede privada, o SAEB avalia o desempenho dos estudantes por meio de testes padronizados, coleta informações contextuais através de questionários e seus resultados, junto com as taxas



de aprovação do Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP como indicador para avaliar a qualidade do ensino nas escolas brasileiras, combinando dados de fluxo escolar e desempenho em avaliações externas (Brasil, 2007). Ao longo dos anos, passou por reformulações, incluindo a implementação de avaliações alinhadas à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017).

O Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás - SAEGO, criado em 2011 pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC), é um sistema estadual que realiza avaliações censitárias dos estudantes do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, nas áreas de Língua Portuguesa (procedimentos de leitura) e Matemática. Além de verificar aspectos pedagógicos por meio de testes de desempenho cognitivo, o SAEGO também avalia dimensões de clima escolar e condições socioeconômicas por meio de questionários contextuais (Goiás, 2016).

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada é uma política mais recente (2023) que tem como finalidade garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras até o final do 2º ano do ensino fundamental, além de focar na recuperação das aprendizagens das crianças do 3º, 4º e 5º ano afetadas pela pandemia. Estabelece um regime de colaboração entre União, estados e municípios, define metas pactuadas de resultado de alfabetização com monitoramento, inclui sistemas de avaliação da alfabetização e promove estratégias formativas e orientações curriculares (Brasil, 2023).

Portanto, é necessário examinar essas avaliações sob uma perspectiva que vá além do aspecto puramente pedagógico, é necessário adotar estudos mais profundos para compreendermos suas problemáticas e suas contribuições reais. Nesse sentido, busca-se evidenciar como as avaliações em larga escala perpetuam, nas escolas públicas brasileiras, lógicas neoliberais que promovem o ranqueamento dos resultados das notas, incentivando uma competição que nem sempre resulta em aspectos positivos para a reestruturação escolar e para o processo de ensino e aprendizagem.

2 METODOLOGIA

Este artigo adota uma abordagem qualitativa de natureza exploratória e analítico-descritiva, com o intuito de compreender, contextualizar e problematizar o papel das avaliações externas no sistema educacional brasileiro, com ênfase especial nas políticas e instrumentos adotados no estado de Goiás. A escolha dessa abordagem justifica-se pelo caráter interpretativo e crítico da investigação, que não se limita à quantificação de dados, mas busca compreender os significados, impactos e contradições das avaliações em larga escala no cenário educacional.

A pesquisa baseia-se em revisão bibliográfica e análise documental. Foram consultados autores na área da educação e avaliação, como Ferreira(1989),Soares (2004),Vasconcelos (2010), Mortatti (2008, 2013), Cruz e Oliveira (2011), entre outros, cujas obras oferecem fundamentação teórica para uma leitura



crítica das políticas avaliativas. Paralelamente, foram analisados documentos oficiais disponibilizados por órgãos como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, a Secretaria da Educação do Estado de Goiás - SEDUC-GO e o Ministério da Educação - MEC, além de relatórios técnicos e normativas relacionadas ao SAEB, ao Programa Criança Alfabetizada e ao SAEGO.

A construção do artigo se organizou em três eixos: (1) histórico e fundamentos das avaliações externas no Brasil; (2) análise das principais iniciativas avaliativas nacionais, com foco no SAEB e no Programa Criança Alfabetizada; e (3) estudo do Sistema de Avaliação da Educação do Estado de Goiás (SAEGO), incluindo uma reflexão crítica sobre sua aplicação e seus efeitos na gestão educacional local.

A opção por uma análise qualitativa e documental se justifica pela natureza do problema investigado, que demanda um olhar contextualizado e reflexivo sobre políticas públicas, suas intencionalidades e seus efeitos. Como argumenta Minayo (2000), a abordagem qualitativa é especialmente eficaz quando se pretende compreender os fenômenos sociais em sua complexidade, considerando aspectos subjetivos, históricos e estruturais.

Além disso, por tratar-se de um tema com forte implicação política e social, a pesquisa recorre ao método dialético como suporte crítico, conforme defendido por Frigotto (1991), valorizando a análise das contradições presentes nos discursos e práticas institucionais relacionados às avaliações externas. O objetivo, portanto, não é apenas descrever o funcionamento desses sistemas, mas interpretar seus impactos na organização do trabalho pedagógico e nas possibilidades de construção de uma educação mais equitativa.

3 DISCUSSÃO E RESULTADOS

3.1 HISTÓRICO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

As avaliações externas possuem diversas funções e justificativas consideradas como essenciais para o avanço do sistema educacional, por serem capazes de monitorar a qualidade educacional, oferecendo uma visão imparcial sobre o desempenho dos alunos e a qualidade do ensino. Como afirma Vasconcelos (2010, p. 98), “a avaliação externa é um mecanismo indispensável para entender os níveis de aprendizado alcançados pela população escolar”, ajudando a identificar desigualdades e lacunas no aprendizado em diversas regiões.

Além disso, segundo Soares (2004), as avaliações externas são essenciais para o auxílio nas decisões políticas, pois fornecem dados que podem orientar gestores públicos na formulação de políticas educacionais, permitindo a alocação mais eficiente de recursos em áreas que mais necessitam de apoio identificando áreas que requerem intervenção pedagógica, mediante informações que podem melhorar o desenvolvimento da educação em diversas localidades.

Esses processos avaliativos são, portanto, um instrumento político para avaliar a qualidade do ensino e aprender sobre o desempenho dos estudantes de forma mais abrangente e que existem para fornecer dados



objetivos sobre a eficácia dos sistemas educacionais, auxiliar na tomada de decisões políticas e até mesmo orientar melhorias nas práticas pedagógicas. Surgiram como uma resposta à necessidade de medir e monitorar a educação de forma mais ampla, superando as limitações das avaliações internas realizadas pelas próprias escolas (Cury, 2007).

No Brasil, as avaliações externas começaram a ganhar maior visibilidade a partir da década de 1990, com o advento do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, em 1990, é um conjunto de avaliações externas que medem o desempenho dos estudantes do ensino fundamental e médio. O Saeb é aplicado a cada dois anos e é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, e com a criação do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, em 1998, sendo uma prova do Governo Federal que avalia o desempenho individual dos participantes, a mesma é realizada anualmente e tem como principais objetivos: Avaliar o desempenho dos estudantes no final da escolaridade básica, Selecionar estudantes para o ensino superior e desenvolver estudos e indicadores educacionais relevantes (Brasil/Inep, 2021).

No entanto antes da criação desses sistemas, as avaliações eram predominantemente internas, realizadas dentro das próprias escolas, sem uma padronização nacional. A criação de sistemas de avaliação nacionais surgiu da necessidade de melhorar a qualidade do ensino, verificar desigualdades regionais e fornecer dados para orientar políticas públicas (Soares, 2004). O Saeb, (implementado em 1990,) foi um marco no processo de institucionalização das avaliações externas no Brasil, pois esse sistema visava examinar o desempenho dos alunos da educação básica e fornecer uma visão geral da qualidade educacional no país.

Posteriormente, o Enem, lançado em 1998, foi estabelecido como uma ferramenta essencial para avaliar os estudantes do ensino médio, além de ser utilizado como critério para ingresso em universidades (Vasconcelos, 2010).

Brito e Conceição (2024) relatam que, em 1995, as avaliações em larga escala no Brasil assumiram uma nova vertente, impulsionadas pelos empréstimos do Banco Mundial e pela terceirização técnica. Nesse contexto, as avaliações passaram a ser aplicadas a cada dois anos, com foco em dois componentes curriculares: Língua Portuguesa e Matemática, que eram realizadas de forma amostral nas então 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, abrangendo tanto estudantes da rede pública quanto da privada.

Nos anos de 1997 e 1998, o Brasil aderiu a projetos internacionais de avaliações em larga escala coordenados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. Em 2000, O Brasil também, passou a compor o rol de países participantes do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes -PISA, realizado a cada três anos, que se constitui como uma avaliação internacional de (grande) relevância no cenário educacional global, sendo coordenado pela Organização



para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esta avaliação, realizada a cada três anos, tem como público-alvo estudantes de 15 anos, independentemente do ano escolar em que se encontram, e avalia três áreas fundamentais do conhecimento: leitura, matemática e ciências.(OCDE, 2023).

O PISA não se limita a avaliar apenas o domínio curricular dos estudantes, mas busca avaliar a capacidade destes em aplicar conhecimentos em situações da vida real, analisando como os jovens utilizam suas habilidades para enfrentar desafios cotidianos. Esta característica diferencia o PISA de outras avaliações mais tradicionais, pois seu foco está na aplicação prática do conhecimento e não apenas na memorização de conteúdos.

A participação do Brasil neste programa internacional permite ao país estabelecer comparações entre seu sistema educacional e os de outras nações, identificando pontos fortes e fragilidades. Os resultados do PISA são obtidos por meio da aplicação de provas padronizadas a uma amostra representativa de estudantes de 15 anos de idade, em escolas públicas e privadas. As provas avaliam competências em Leitura, Matemática e Ciências, com ênfase na resolução de problemas do cotidiano (Brasil, 2024). A partir das respostas, os estudantes são classificados em níveis de proficiência, e os dados são cruzados com informações contextuais, como perfil socioeconômico, práticas escolares e políticas educacionais, permitindo uma análise ampla e comparativa entre os países participantes fornecem subsídios valiosos para a formulação e aprimoramento de políticas públicas educacionais baseadas em evidências, contribuindo para a tomada de decisões mais fundamentadas por parte dos gestores educacionais. Além disso, o PISA possibilita o monitoramento da evolução do desempenho dos estudantes brasileiros ao longo do tempo, permitindo avaliar o impacto de políticas implementadas e identificar tendências educacionais.

Outro aspecto relevante do PISA é sua capacidade de identificar fatores associados ao sucesso educacional, como práticas pedagógicas eficazes, influência do contexto socioeconômico e impacto de diferentes políticas educacionais. Estas análises contribuem para uma compreensão mais ampla dos elementos que influenciam a qualidade da educação, ultrapassando a simples mensuração de resultados e adentrando na investigação de suas causas e condicionantes.

Portanto, o PISA representa uma ferramenta para o diagnóstico e aprimoramento dos sistemas educacionais, oferecendo uma perspectiva internacional para o debate sobre educação e contribui para o desenvolvimento de práticas educativas mais eficazes e equitativas. Seguindo a lógica das avaliações internacionais, em 2005, foi criada a Prova Brasil, aplicada a cada dois anos para as turmas da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental. O foco, novamente, recaiu sobre o controle, a quantificação e a comparação entre escolas e municípios. Para servir como índice de parâmetro dessa avaliação, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, calculado a partir dos resultados da Prova Brasil e do fluxo escolar, conforme o censo escolar. Ou seja, as duas variáveis de avaliação envolvem, por um lado, os resultados da prova escrita e, por outro, a quantidade de repetência. (Ministério da Educação ; Inep, 2023).



Esta iniciativa surgiu como uma expansão do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que até então trabalhava apenas com amostras de estudantes. A Prova Brasil foi concebida como uma avaliação censitária, aplicada a todos os estudantes da rede pública urbana de ensino em escolas com mais de 20 alunos na série avaliada, permitindo a obtenção de resultados por escola, município, estado e para o país como um todo. Sua implementação representou uma mudança significativa na política de avaliação educacional brasileira, ao possibilitar análises mais detalhadas e localizadas do desempenho escolar.

O IDEB, criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, foi desenvolvido para ser um indicador sintético de qualidade educacional, ou seja, um índice que reúne diferentes variáveis em um único valor, permitindo resumir e interpretar fenômenos complexos. No caso do IDEB, essas variáveis são combinadas para oferecer uma visão mais completa da qualidade do ensino. Ele combina informações de desempenho em exames padronizados com dados sobre rendimento escolar. A fórmula do IDEB multiplica a nota padronizada nas avaliações pela taxa média de aprovação, resultando em um índice que varia de 0 a 10. Esta metodologia foi elaborada para equilibrar duas dimensões fundamentais, se um sistema retém muitos alunos para melhorar o desempenho nas avaliações, o fator fluxo é prejudicado; se apressa a aprovação sem garantir aprendizagem, o resultado das avaliações cai (Inep, 2007).

Esta abordagem de avaliação educacional, embora forneça dados importantes para o diagnóstico e planejamento de políticas públicas, tem sido objeto de críticas por parte de pesquisadores da área. Muitos apontam que estas avaliações em larga escala podem promover uma lógica de ranqueamento e competição entre escolas, sem necessariamente considerar os contextos socioeconômicos e as condições estruturais distintas em que cada unidade escolar opera. Além disso, há preocupações sobre o estreitamento curricular, com escolas priorizando conteúdos avaliados em detrimento de uma formação mais ampla e integral.

Pesquisadores como Luiz Carlos de Freitas (2007, p. 965–987) argumentam que o uso do IDEB como principal indicador da qualidade educacional pode ocultar desigualdades sociais e educacionais profundas, mascarando a exclusão internalizada de alunos das camadas populares. Nesta perspectiva crítica, as avaliações em larga escala, quando implementadas dentro de uma lógica predominantemente quantitativa e gerencialista, podem reforçar mecanismos de controle que nem sempre resultam em melhorias efetivas na qualidade da educação para todos. É fundamental compreender que a concepção e a finalidade dessas avaliações estão associadas a uma lógica mercadológica, em que questões políticas e econômicas se sobrepõem aos problemas da educação, refletindo as práticas neoliberais que, a partir dos anos 1990, passaram a influenciar de forma ostensiva as políticas educacionais no Brasil. Como destacam Silveira e Oliveira (2019, p. 4),

[...] vive se, atualmente, em nosso país, uma tendência mundial de globalização e neoliberalismo que tendem a incorporar na Educação um novo paradigma semelhante ao dos modelos fabris, pelos quais



os resultados devem ser obtidos por meio da concorrência e da busca por qualidade total. Controle este, realizado através das avaliações externas.

Assim, não podemos considerar as avaliações externas como elementos neutros, mas sim inseridos no campo das tensões entre classes sociais e sob os ditames políticos e econômicos.

As avaliações externas, portanto, são processos sistemáticos de coleta de dados sobre o desempenho dos alunos, realizados por instituições ou organizações externas à escola. se diferem das avaliações internas, que são realizadas por professores ou pela própria escola, pois oferecem uma visão mais abrangente sobre a qualidade do ensino em níveis nacional, regional ou local (Cury, 2007). De acordo com Soares (2004, p. 54), as avaliações externas possuem como principal objetivo "monitorar a educação e fornecer uma visão precisa da realidade escolar", permitindo uma avaliação da qualidade do ensino em diversas áreas geográficas e socioeconômicas.

Portanto, as avaliações externas constituem-se como instrumentos de política educacional que, embora forneçam dados relevantes para o diagnóstico e planejamento de ações pedagógicas, devem ser analisadas criticamente quanto aos seus impactos no cotidiano escolar. Conforme aponta Araújo (2019), em sua pesquisa sobre os efeitos da Prova Brasil na prática pedagógica de uma professora de 5.º ano em Maceió, essas avaliações podem "parcelar o currículo escolar, padronizar a prática pedagógica e apostilar conteúdos das matrizes de referência das avaliações externas" Quando implementadas dentro de uma perspectiva meramente classificatória e competitiva, podem reforçar desigualdades e reduzir o processo educativo a indicadores quantitativos; porém, quando utilizadas como ferramentas de reflexão coletiva e articuladas com avaliações institucionais participativas, têm o potencial de contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade educacional, desde que considerem as especificidades dos contextos escolares e sejam acompanhadas de políticas públicas que garantam condições adequadas de trabalho docente e aprendizagem para todos os estudantes.

3.1.1 Desafios e críticas às avaliações externas

Muitas vezes, essas avaliações podem ser reducionistas, pois medem apenas o desempenho acadêmico dos alunos, desconsiderando aspectos igualmente importantes da educação, como o desenvolvimento socioemocional dos estudantes, o que pode levar à ideia de "ensino para o teste", em que os professores se concentram apenas nos conteúdos que serão avaliados, negligenciando outras áreas importantes do conhecimento (Cruz & Oliveira, 2011, p. 112). Os autores ainda alertam que "as avaliações externas, se mal interpretadas, podem induzir a um uso inadequado dos resultados, comprometendo a qualidade da educação". Mortatti (2008, p. 28) reforça a ideia exposta e afirma que:

Considerando, ainda, que os resultados dos testes padronizados servem de base para a organização



do trabalho pedagógico do professor, visando a que os alunos avancem para o nível seguinte – por meio da aplicação de “testes simulados” para os alunos “aprenderem” a responder ao que deles se espera –, a sala de aula tem-se tornado lugar, não de relações de ensino-aprendizagem, mas de treinamento contínuo, para obtenção de resultados positivos, os quais, por sua vez, retroalimentam classificações e novos simulados como procedimento didático. Uma “didática de resultados”, um “ativismo pragmático” (Mortatti, 2013, p. 27–29).

Outro ponto a ser considerado é a padronização das avaliações, que pode não refletir adequadamente a diversidade de contextos regionais e sociais do Brasil, pois a realidade educacional do país é marcada por grandes desigualdades, e essas avaliações podem não captar as complexidades e as desigualdades enfrentadas por estudantes de regiões mais periféricas, com menos recursos e infraestrutura. Como observa Soares (2004, p. 57), “avaliações como o Saeb podem não refletir adequadamente a realidade das regiões mais vulneráveis, o que compromete a interpretação dos resultados e a formulação de políticas públicas eficazes”. Concernente a esse pensamento Mortatti (2013, p.22) ainda acrescenta que:

“[...] do ponto de vista político e social, o compromisso científico desses pesquisadores não é o da adesão, como propositores, definidores, executores ou avaliadores do consenso, que buscam formas de ‘melhorar’ a realidade social. O compromisso científico demanda centralmente formular problemas teóricos como forma de compreender e explicar a realidade [...] com o objetivo de eliminar os obstáculos à ‘melhoria’ desejada.”

Assim como já ressaltado sobre as avaliações externas, apesar de suas contribuições, é necessário um cuidado crítico na interpretação dos resultados das avaliações externas que devem ser constantemente avaliadas e ajustadas para garantir que não se tornem redutoras, considerando também os aspectos socioemocionais e culturais do processo educativo.

3.2 LEVANTAMENTO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NACIONAIS: SAEB E COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA – CNCA

3.2.1 Sistema de Avaliação da Educação Básica

Esse sistema, criado em 1990, é um dos principais instrumentos de diagnóstico da educação pública no país e visa fornecer dados para o monitoramento e aprimoramento do ensino. O exame abrange estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com foco nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. O SAEB é realizado periodicamente, com um ciclo de aplicação que varia de acordo com o ano escolar.

A avaliação é composta por descritores que definem as competências e habilidades a serem avaliadas, com base nas competências gerais da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A BNCC orienta a elaboração dos currículos e busca garantir uma formação comum e equitativa em todo o território nacional. (Brasil, 2019).



O SAEB se organiza a partir de competências gerais que são subdivididas em descritores, os quais refletem as habilidades específicas que os alunos devem demonstrar em cada área do conhecimento. Essas competências são formuladas para avaliar, por exemplo: Em Língua Portuguesa, a capacidade de leitura, interpretação e produção de textos, promovendo o desenvolvimento da compreensão textual e da argumentação. Em Matemática, a resolução de problemas e a aplicação de conceitos numéricos e geométricos, com foco no raciocínio lógico e na análise de informações quantitativas. Em Ciências da Natureza e Ciências Humanas, a avaliação envolve a interpretação de fenômenos naturais, bem como temas relacionados ao meio ambiente, à saúde e à compreensão histórica e geográfica do mundo. (Brasil, Inep, 2020).

Em relação ao número de questões, o SAEB é composto por uma quantidade significativa de itens, com cerca de 24 a 30 questões por área, dependendo do ano e da etapa de ensino. As questões são geralmente do tipo múltipla escolha, mas incluem também questões dissertativas, que exigem respostas mais elaboradas, permitindo avaliar a capacidade de argumentação e raciocínio crítico do estudante.

A avaliação é aplicada em um grande número de escolas, abrangendo redes públicas e privadas de ensino. No caso das escolas públicas, a participação é censitária, ou seja, todas as escolas que possuem dez ou mais alunos matriculados nas séries avaliadas (2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio) participam obrigatoriamente do SAEB. Já as escolas privadas participam por amostragem, com base em critérios definidos pelo INEP para assegurar a representatividade dos resultados.

Os critérios amostrais utilizados pelo INEP seguem um plano de amostragem probabilística e estratificada, considerando variáveis como rede de ensino (municipal, estadual e privada), unidade da federação, localização (urbana e rural), porte da escola (número de turmas) e se está situada em capital ou interior. O processo é feito por amostragem em dois estágios: primeiro, selecionam-se as escolas de cada estrato; depois, as turmas dentro dessas escolas. Isso garante que os resultados reflitam a diversidade do sistema educacional brasileiro em âmbito nacional e regional. (Inep, 2019).

Os profissionais especializados envolvidos na aplicação das provas são selecionados por meio de processos conduzidos pelas instituições contratadas pelo INEP, geralmente fundações ou empresas públicas que atuam em parceria com universidades federais. Esses profissionais passam por formação específica e treinamentos padronizados, visando garantir a segurança, a padronização dos procedimentos e a confiabilidade dos dados coletados.

O INEP, em parceria com o MEC, organiza a aplicação das provas com o auxílio dessas instituições e dos profissionais capacitados. As provas são aplicadas em locais diversos, como escolas públicas e privadas, e a logística de aplicação envolve também as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, responsáveis por apoiar e acompanhar o processo, assegurando que a aplicação siga os protocolos estabelecidos (Brasil, 2021).



Uma das principais críticas em relação ao SAEB é que, apesar de sua abrangência e importância para o diagnóstico da educação brasileira, a avaliação não considera as desigualdades regionais e sociais do país. Em um território de grandes dimensões, como o Brasil, as diferenças educacionais entre as regiões — principalmente no que se refere à infraestrutura das escolas e ao perfil socioeconômico dos alunos — influenciam diretamente os resultados. Isso implica que os indicadores produzidos pelo SAEB podem não refletir de forma fidedigna a realidade educacional de todas as localidades, especialmente das mais periféricas. Segundo Freitas (2012), as avaliações em larga escala tendem a padronizar o desempenho escolar sem considerar os contextos sociais e regionais, o que gera distorções na compreensão da qualidade da educação.

Além disso, o SAEB foca predominantemente em competências cognitivas, como a leitura, a escrita e a resolução de problemas matemáticos, enquanto aspectos como a formação integral do aluno, que inclui competências socioemocionais e culturais, acabam não sendo adequadamente contemplados. Como afirma Cury (2007, p. 115), “avaliações como o SAEB precisam se expandir para avaliar não apenas habilidades cognitivas, mas também as competências emocionais e sociais dos estudantes, que são essenciais para sua formação”. Portanto, é necessário que o SAEB seja constantemente revisto e adaptado para incorporar uma avaliação mais ampla e contextualizada da educação, que considere a diversidade social, econômica e cultural do Brasil, e que possibilite uma leitura mais precisa da realidade educacional, promovendo assim políticas públicas mais eficazes e justas.

3.2.2 Avaliação Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – CNCA

É uma avaliação externa voltada para monitorar o processo de alfabetização nas escolas públicas do Brasil, com ênfase no 2º ano do Ensino Fundamental. Criada e coordenada pelo Ministério da Educação - MEC, tem como objetivo verificar se os alunos atingiram as habilidades essenciais para a alfabetização nas áreas de Leitura e Escrita. A avaliação foca em identificar o estágio de desenvolvimento da criança no domínio das habilidades básicas de leitura e escrita, fundamentais para o sucesso nas etapas seguintes da escolaridade. É aplicada a estudantes do 2º ano da rede pública e tem como foco o desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas básicas, como a leitura de palavras e frases, a compreensão de textos simples e a produção textual. Portanto, a avaliação não abrange outras áreas do conhecimento, como Matemática ou Ciências, pois está centrada exclusivamente na alfabetização inicial e nos primeiros anos da educação básica. (Brasil, 2024).

A avaliação Criança Alfabetizada utiliza descritores específicos que definem as competências esperadas para o estágio de alfabetização. Esses descritores incluem a capacidade de identificar letras e palavras, a fluência na leitura de palavras, a compreensão de textos curtos e simples, além da habilidade de produzir textos de forma coerente e compreensível para outras pessoas.



Diferentemente de outras avaliações externas, como o SAEB, que abrangem múltiplas áreas do conhecimento, o foco da avaliação Criança Alfabetizada está exclusivamente na alfabetização, sem desdobramento para outras disciplinas. De acordo com o Ministério da Educação (Brasil, 2019), essa avaliação foi estruturada com base nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que define as competências essenciais para o processo de alfabetização e estabelece que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental. Portanto, trata-se de uma avaliação mais restrita, com um objetivo claro de garantir que os alunos desenvolvam as habilidades de leitura e escrita necessárias para o seu progresso acadêmico.

Os conteúdos relevantes abordados pela avaliação incluem a decodificação de palavras, a identificação de sons e letras e a compreensão de palavras escritas. Em termos de habilidades, a avaliação foca em aspectos fundamentais da alfabetização, como a decodificação fonológica, a leitura fluente de palavras e frases simples e a capacidade de escrever palavras e frases corretamente. A avaliação também examina a compreensão de textos curtos, como pequenas histórias ou instruções simples. O número de questões é geralmente reduzido, com um total de cerca de 20 a 30 questões, focadas na leitura e escrita. Essas questões são aplicadas por meio de testes padronizados e individualizados, em que a criança é convidada a ler palavras e frases em voz alta, bem como escrever de acordo com as instruções fornecidas. A aplicação da avaliação é feita nas próprias escolas públicas, com a participação dos professores e coordenadores pedagógicos, que acompanham os alunos durante o processo.(Gontijo, 2012).

A aplicação da avaliação é de responsabilidade do Ministério da Educação, com o apoio de instituições de ensino e de profissionais da área educacional, que coordenam a logística e a aplicação da prova. Embora a avaliação seja padronizada, ela pode ser adaptada para contextos locais, dependendo das características de cada rede de ensino. As escolas públicas, em colaboração com os professores, são responsáveis pela aplicação da prova. Os resultados obtidos são coletados e analisados pelo MEC, que usa as informações para gerar um diagnóstico sobre os níveis de alfabetização das crianças no país. Os resultados também são utilizados para orientar as políticas públicas voltadas para a alfabetização e para o acompanhamento do cumprimento das metas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa –PNAIC.

No entanto, a avaliação Criança Alfabetizada também enfrenta críticas em relação à sua adequação à realidade educacional brasileira. Soares (2004, p. 57) argumenta que “avaliações como a Criança Alfabetizada são importantes para diagnosticar o estágio de alfabetização, mas podem não capturar as desigualdades regionais e sociais que impactam o desempenho dos alunos”. A realidade educacional no Brasil é marcada por grandes desigualdades regionais, com algumas regiões enfrentando desafios estruturais significativos, como a falta de acesso a materiais didáticos de qualidade e a escassez de professores capacitados.



3.3 AVALIAÇÃO EXTERNA EM GOIÁS

3.3.1 Sistema de Avaliação da Educação do Estado de Goiás – SAEGO

O Sistema de Avaliação da Educação do Estado de Goiás – SAEGO criado pela Secretaria da Educação do Estado de Goiás – SEDUC em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação CAEd/UFJF em 2011, busca avaliar o desempenho dos estudantes da rede estadual e fornecer dados cruciais para a formulação de políticas públicas educacionais. Embora seja um instrumento importante de diagnóstico da qualidade da educação, a avaliação externa, como o SAEGO, levanta questões sobre sua efetividade e abrangência, principalmente quando se leva em consideração a diversidade socioeconômica e regional que caracteriza o estado de Goiás. (Goiás, 2023)

De acordo com Barbosa (2009), as avaliações externas desempenham um papel importante no monitoramento do sistema educacional, mas suas limitações devem ser levadas em conta ao interpretar os resultados. Essas avaliações frequentemente não conseguem capturar todas as complexidades do ambiente educacional, especialmente em contextos com grande desigualdade social. Szatkoki (2014, p. 62) integra-se à reflexão e ainda reforça:

Mas, a formação vai além do domínio de determinados conteúdos e habilidades nas áreas específicas do currículo. Na escola também se aprende socialização, posturas de cooperação, de inserção, de respeito ao outro etc. a centralidade nos testes faz com que o debate curricular se restrinja à organização de atividades preparatórias para a realização destes.

A reflexão sobre a adequação do SAEGO também encontra respaldo em estudiosos como Luck (2012), que discute a importância de se considerar fatores contextuais ao avaliar o desempenho dos alunos. Segundo Luck (2012, p. 67), “não é possível avaliar a qualidade do ensino sem considerar as condições sociais, culturais e econômicas que influenciam diretamente o aprendizado dos estudantes”. No caso de Goiás, um estado com disparidades significativas entre suas regiões, essas condições podem afetar os resultados das avaliações, levando a uma visão distorcida da qualidade da educação.

Ademais, a crítica de Soares (2004) sobre a necessidade de uma abordagem mais ampla nas avaliações externas também é relevante no contexto do SAEGO. Ela argumenta que “avaliações como o SAEGO devem ir além das questões de aprendizagem acadêmica e integrar dimensões como as competências socioemocionais e o desenvolvimento integral do aluno” (Soares, 2004, p. 78). Isso sugere que, embora o foco em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências seja fundamental para o diagnóstico da aprendizagem básica, o SAEGO poderia beneficiar-se de uma abordagem mais abrangente que considere o desenvolvimento de habilidades interpessoais e emocionais dos estudantes, buscando aspectos que extrapolem os conteúdos cognitivos de aprendizagem.

Outra contribuição importante vem de Cunha (2015), que enfatiza que a avaliação externa, para ser efetiva, precisa ser acompanhada de estratégias de intervenção e apoio. Ela defende que, “embora as



avaliações externas forneçam um diagnóstico importante, elas devem ser seguidas de ações pedagógicas que ajudem as escolas a superar as dificuldades identificadas” (Cunha, 2015, p. 112). No caso do SAEGO, essa visão sugere que os dados gerados pela avaliação devem ser usados não apenas para classificar o desempenho das escolas, mas também para orientar intervenções que promovam melhorias contínuas.

A discussão sobre a eficácia das avaliações externas está diretamente ligada à forma como os resultados são analisados. Freitas (2014, p. 1089) adverte que, quando utilizados apenas para “estabelecer rankings de escolas e redes, sem considerar as condições reais em que se desenvolve o trabalho pedagógico”, os dados pouco contribuem para a melhoria efetiva da educação. Nesse sentido, os resultados acabam ignorando desigualdades estruturais e mascarando problemas que deveriam ser enfrentados com políticas de apoio. Nessa mesma linha, Alves e Soares (2013, p. 182) ressaltam que “o contexto escolar deve ser levado em consideração na análise dos indicadores de desempenho, uma vez que ele exerce forte influência sobre os resultados obtidos”. Ou seja, os números por si só não são suficientes; é necessário compreendê-los à luz da realidade local. Assim, para que o SAEGO seja verdadeiramente eficaz em Goiás, os resultados precisam ser desagregados por contexto social e regional, de modo a possibilitar intervenções pedagógicas mais justas e ajustadas às necessidades de cada escola.

Portanto, embora o SAEGO desempenhe um papel importante no diagnóstico do sistema educacional goiano, ele deve ser acompanhado de uma análise crítica que leve em consideração as diversidades regionais, sociais e culturais que impactam o desempenho dos alunos. É necessário um movimento em direção a avaliações mais amplas e inclusivas, que considerem as múltiplas dimensões da educação, incluindo as competências socioemocionais, a equidade de acesso aos recursos educacionais e as necessidades locais de intervenção. Como bem nos afirma Frigotto (1991, p. 81):

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimentocrítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano do histórico-social.

Buscar então, que as avaliações externas se adaptem e busque não somente resultados quantificáveis é um desafio necessário para que as políticas públicas que surgem a partir de suas análises sejam as mais justas possíveis, e que de fato se estendam para quem de fato precisa. Mais do que premiar escolas que atingem os índices é necessário que se busque melhorar as que não o atingiram, compreendendo o que as levaram a isto, mais do que comparações precisamos de equidade, de igualdade de oportunidades.

3.4 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO MUNICÍPIO DE INHUMAS – GO

O município de Inhumas, localizado na região central do estado de Goiás, possui uma história marcada pelo desenvolvimento agropecuário, sendo tradicionalmente conhecido como “Capital da Goiaba”.



Fundado oficialmente em 1931, Inhumas tem sua economia baseada principalmente na agricultura e na indústria alimentícia, com destaque para o cultivo de frutas, produção de leite e açúcar. Essa trajetória econômica influenciou diretamente a configuração social da cidade, que apresenta características típicas de um município em transição entre o rural e o urbano.

Segundo Fernandes (2005), o processo de urbanização de Inhumas intensificou-se no século XX com a chegada da ferrovia e o desenvolvimento da agroindústria, fatores que contribuíram para a consolidação econômica e cultural da cidade.

Do ponto de vista educacional, Inhumas tem as redes de escolas públicas e privadas, que atende desde a educação infantil até o ensino médio. Além disso, o município abriga instituições de ensino superior, como a Universidade Estadual de Goiás (UEG), o Instituto Federal de Goiás (IFG) - Campus Inhumas, e faculdades privadas como a Faculdade de Inhumas Unimais. A presença dessas instituições contribui para a formação de profissionais na região e para o fortalecimento da educação local.

Contudo, como ocorre em muitos municípios brasileiros, a qualidade do ensino em Inhumas é afetada por desigualdades sociais, variações na infraestrutura escolar e desafios na formação docente. Essas condições impactam diretamente o desempenho dos estudantes nas avaliações externas, como o SAEGO, o que reforça a importância de considerar o contexto local ao interpretar os resultados e formular políticas públicas eficazes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos anos 90 inicia a culminância das interferências mercadológicas, não somente no que concerne à economia e política, mas também dentro do processo educacional brasileiro, em especial com o surgimento das avaliações externas e suas tendências a quantificação e de mensuração, características próprias do capitalismo. O problema não são as avaliações, mas seu firme direcionamento a quantificar e portanto, analisar essa metrificação somente sob o olhar dos resultados dados em números, que recorrentemente não levam em conta as especificidades de um país de tamanho continental, onde as diferenças sociais e econômicas são gritantes de uma região para outra.

Para além, é preciso que essas análises gerem melhorias em especial, para as regiões ou cidades onde os índices foram mais alarmantes, e não somente críticas e comparações nacionais culpabilizando escolas e professores que muitas vezes não tem suporte nem mesmo material para trabalhar. Podemos estar todos no mesmo “barco”, mas nem todos possuem “remos”. Metrificar e padronizar a avaliação, e não fazer o mesmo com a oferta de salários e condições de trabalho, estruturas físicas, acesso à tecnologia, é o mesmo que exigir numa corrida que haja competição equilibrada e justa entre um cadeirante e uma pessoa que corre com as próprias pernas.

Como bem nos afirma Frigotto (1991, p. 81):



No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano do histórico-social.

Buscar então, que as avaliações externas se adaptem e busque não somente resultados quantificáveis é um desafio necessário para que as políticas públicas que surgem a partir de suas análises sejam as mais justas possíveis, e que de fato se estendam para quem de fato precisa. Mais do que premiar escolas que atingem os índices é necessário que se busque melhorar as que não o atingiram, compreendendo o que as levaram a isto, mais do que comparações precisamos de equidade, de igualdade de oportunidades.



REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100012>

ARAÚJO, Adriana Jeronimo da Silva. Avaliações externas e seus impactos na prática pedagógica: o caso de uma escola estadual de ensino fundamental de Maceió. 2019. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/6048/1/Avaliações%20externas%20e%20eus%20impactos%20na%20prática%20pedagógica%3A%20o%20caso%20de%20uma%20escola%20estadual%20do%20município%20de%20Maceió.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2025.

BARBOSA, Cláudia. Avaliação educacional em larga escala: possibilidades e limitações. São Paulo: Cortez, 2009.

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. de. Avaliação em larga escala: análise da experiênciabrasileira. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144591>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Matrizes de referência de língua portuguesa, matemática, ciências da natureza e ciências humanas do SAEB: competências gerais e descritores alinhados à BNCC. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/matriz_d_e_referencia_saeb_ciencias_natureza_humanas.pdf. Acesso em: 24 jul. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Matrizes de referência do SAEB: descritores e suas competências e habilidades alinhados à BNCC. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/matrices-e-escalas>. Acesso em: 24 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 15 ago. 2025

BRASIL. Ministério da Educação (MEC) / INEP. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). Brasília: MEC/INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/avaliacao-da-alfabetizacao>. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRITO, Simone; CONCEIÇÃO, Ana. Panorama histórico das políticas de avaliação externa no Brasil. Brasília: MEC, 2024.

CASTRO, Jorge Abrahão de; ARRETCHE, Marta. Educação e desigualdade no Brasil. In: ARRETCHE, Marta (org.). *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Editora Unesp, 2020. p. 215-240.



CRUZ, Rosana; OLIVEIRA, Tânia. Educação em números: limites e possibilidades das avaliações externas. Campinas: Papyrus, 2011.

CUNHA, Maria Isabel. Avaliação institucional e melhoria da qualidade na educação básica. Porto Alegre: Penso, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e avaliação: uma perspectiva histórica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DINIZ, Clélio Campolina; LEMOS, Mauro Borges. Educação e desenvolvimento regional: desafios e perspectivas. Revista Brasileira de Estudos Regionais e Urbanos, v. 15, n. 1, p. 35-50, 2021.

FERNANDES, João Batista. História dos Municípios Goianos: Inhumas. Goiânia: Editora UFG, 2005.

FERNANDES, F. Urbanização e modernização em Goiás. Goiânia: Ed. da UFG, 2005.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. 17. ed. Porto Alegre: Artmed, 1989.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desqualificação do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e aocultação da (má) qualidade do ensino. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313704016>. Acesso em: 24 jul. 2025.

FRIGOTTO, G., O enfoque da didática materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani(Org.) Metodologia da pesquisa educacional. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. São Paulo: Cortez, 1991.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. SAEGO – Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás. Compreende avaliação externa (Prova Goiás) aplicada anualmente, censitária, em Língua Portuguesa e Matemática. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/avaliacao-do-saego-registra-92-de-taxa-de-participacao/>. Acesso em: 15 ago. 2025

GONÇALVES, Flávio de Oliveira; FRANÇA, Marco Túlio Aniceto. Transmissão intergeracional de desigualdade e qualidade educacional: avaliando o sistema educacional brasileiro a partir do SAEB 2003. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 31, n. 121, p. 178-202, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/6NnVHL4wsmFGJpphRTDPMFQ/>. Acesso em: 24 jul. 2025.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Avaliação da alfabetização: Província Brasil. Educação & Pesquisa, v. 38, n. 3, p. 543-558, jul./set. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000300003>

LUCK, Heloisa. Gestão educacional e avaliação: desafios para a equidade. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014.



MELO, G. A. et al. Impactos das avaliações externas sobre o currículo: uma análise crítica. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 43, n. 29, p. 15-34, 2012. Disponível em:

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000. <https://repositorio.unesp.br/bitstreams/6c02afc6-6d00-4b73-bdd9-1e48fbf05b51/download>. Acesso em: 24jul. 2025.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A avaliação da alfabetização no Brasil: problematizações a partir da perspectiva histórica. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 33, n. 91, p. 323-345, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622013000300004>.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 1998.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, n. 152, p. 1-17, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302020215201>.

SZATKOWSKI, Rejane. *Currículo e avaliação: a constituição de uma cultura avaliativa escolar*. Curitiba: CRV, 2014.