

Quando o excesso compromete o propósito: percepções de gestores sobre as avaliações externas no Ceará

Manoelzito Ximenes Gomes Filho

Rede Estadual de Ensino do Ceará, CE, Brasil

Juan Ireneo Barreto Ascona

Universidad Americana (UA), Paraguai

RESUMO

O presente estudo discute a intensificação das avaliações externas no estado do Ceará, e seus impactos na gestão educacional municipal. Teve como objetivo analisar a percepção de dirigentes municipais de educação, e gerentes do PAIC, quanto ao aumento do número de avaliações, à logística necessária, à sobreposição de instrumentos, e à utilização dos resultados para proposição de estratégias pedagógicas. A pesquisa, de natureza básica, caráter exploratório e abordagem qualitativa, utilizou-se do *survey* com questionário estruturado em escala *Likert*, aplicado a 19 participantes. Os dados foram tratados estatisticamente, com destaque para correlações de *Spearman*. Os resultados evidenciaram consenso quanto ao aumento expressivo de avaliações e à sobreposição entre elas, fatores que comprometem o tempo disponível para análise crítica dos dados e dificultam a implementação de intervenções pedagógicas efetivas. Apesar de demonstrarem competência técnica e empenho na organização logística, as secretarias enfrentam limitações de tempo, recursos financeiros e apoio institucional, o que fragiliza a apropriação pedagógica dos resultados. Identificou-se, ainda, correlação negativa entre o crescimento do número de avaliações e a disponibilidade de tempo para análise detalhada, evidenciando risco de decisões pouco fundamentadas e reforço das desigualdades educacionais. Conclui-se que, embora as avaliações externas apresentem potencial diagnóstico relevante, sua intensidade, e frequência atuais, reduzem sua potência formativa. Recomenda-se maior integração entre os entes federativos e a adequação das políticas avaliativas, de modo a equilibrar monitoramento e tempo para reflexão, garantindo que os resultados subsidiem efetivamente ações pedagógicas significativas.

Palavras-chave: Avaliação. Avaliações externas. Gestão educacional. Políticas públicas. *Accountability*.

When excess compromises purpose: managers' perceptions of external evaluations in Ceará

ABSTRACT

This study discusses the intensification of external evaluations in the state of Ceará and their impact on municipal educational management. Its objective was to analyze the perceptions of municipal education leaders and PAIC managers regarding the increase in the number of evaluations, the necessary logistics, the overlap of instruments, and the use of results to propose pedagogical strategies. The research, which was basic in nature, exploratory in character, and qualitative in approach, used a survey with a structured Likert scale questionnaire, applied to 19 participants. The data were treated statistically, with emphasis on Spearman correlations. The results showed consensus regarding the significant increase in assessments and the overlap between them, factors that compromise the time available for critical analysis of the data and hinder the implementation of effective pedagogical interventions. Despite demonstrating technical competence and commitment to logistical organization, the secretariats face limitations in terms of time, financial resources, and institutional support, which weakens the pedagogical appropriation of the results. A negative correlation was also identified between the growth in the number of evaluations and the availability of time for detailed analysis, highlighting the risk of poorly informed decisions and reinforcing educational inequalities. It was concluded that, although external assessments have significant diagnostic potential, their current intensity and frequency reduce their formative power. Greater integration between federal entities and the adaptation of assessment policies are recommended in order to balance monitoring and time for reflection, ensuring that the results effectively support meaningful pedagogical actions.

Keywords: Evaluation. External evaluations. Educational management. Public policies. Accountability.

1. INTRODUÇÃO

Indiscutivelmente, pode-se dizer que a avaliação é capaz de contribuir, substancialmente, com o processo de ensino e de aprendizagem. Haja vista que, para além da aferição de resultados, e a (re)orientação da prática docente, em nível da metacognição, pode fomentar a reflexão e a compreensão necessárias para que o estudante entenda como ele próprio pode aprender (Alcântara; Loureiro; Linhares, 2021). Ademais, uma vez que o processo avaliativo observe a sua real essência, enquanto instrumento diagnóstico da aprendizagem, estará a serviço de uma educação inclusiva, pois, orientará intervenções assertivas em prol do progresso formativo de todos (Luckesi, 2006).

No entanto, esta é uma lógica que demanda tempo. Haja vista que, realizada a avaliação, os dados disponibilizados pelo seu diagnóstico necessitam ser analisados e compreendidos, para só depois, com propriedade e precisão, orientarem o (re)planejamento das atividades de intervenção. Até porque, o ponto fulcral de uma avaliação, que diga-se diagnóstica e formativa, e ofereça contribuições pedagógicas robustas, em algum nível, deve possibilitar a personalização e a contextualização do processo de aprendizagem, concorrendo para que ocorra de forma significativa para os estudantes (Yurie, 2022).

E neste íterim, é provável que os processos avaliativos, implementados no Ceará, estejam prescindindo desse seu potencial, em especial, em relação às avaliações externas. Isso porque, tem-se percebido que o número de avaliações, a serem realizadas pelas redes municipais de ensino, tem se avolumado. A saber, anualmente, os municípios vêm sendo mobilizados para executarem as avaliações dos seguintes programas: Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará/SPAECE; Sistema de Avaliação da Educação Básica/SAEB; Avalie.CE; Compromisso Nacional Criança Alfabetizada/CNCA; e Recomposição das Aprendizagens.

Desta feita, e em face dessa conjuntura, advoga-se a pertinência de estudos que, como esse, induzam reflexões acerca da qualificação com que as avaliações externas têm sido implementadas. E com o propósito de contribuir com esse movimento, ainda que de forma incipiente e restrita, buscou-se levantar a percepção dos dirigentes municipais de educação, dos municípios que compõem uma das regionais de ensino do Ceará, objetivando saber sobre: I. o aumento no número de avaliações externas; II. o tempo e os recursos investidos na logística; III. a sobreposição de avaliações; e IV. a análise dos resultados e a proposição de estratégias.

Para tanto, a fim de melhor contextualizar e fundamentar a investigação, ancorou-se em literaturas que delimitam, independentemente das tipologias, o propósito último do processo avaliativo. Bem como, àquelas que trazem à baila as potencialidades e as vulnerabilidades das avaliações externas, sem deixar é claro, de explicitar as características das avaliações em larga escala que têm ganhado espaço e importância na agenda educacional cearense.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Partindo do princípio de que toda pesquisa, segundo Gil (2019), necessita estar devidamente fundamentada, e que a análise dos seus dados requer a referência de conhecimentos já produzidos, considerando-se os objetivos deste estudo, necessário se faz delimitar os seguintes pontos: qual a essência do ato de avaliar; quais as possibilidades e vulnerabilidades das avaliações externas; e qual o cenário avaliativo no qual os municípios cearenses estão sujeitos.

2.1 Buscando a Essência do Ato de Avaliar

Referenciando-se em Luckesi (2000, 2015), para se chegar à essência do ato avaliativo, é preciso ser taxativo quanto à seguinte lógica: de forma alguma, avaliar pressupõe controlar, punir, e excluir. Pelo contrário, segundo o autor, só haverá avaliação se o docente estiver disposto a acolher o estudante, reconhecendo-o tal como é, e de forma que isso balize o processo de ensino que conduzirá. No entanto, esse acolhimento exige o rompimento com os modelos hegemônicos de avaliação, pois, uma vez pautados no controle, na verificação, e na padronização, desconsideram os saberes trazidos pelos alunos, bem como, a sua própria trajetória acadêmica e familiar (Esteban; Pina, 2021).

A fim de induzir tais mudanças, seja na postura e/ou na conduta docente, cabe ao professor esforçar-se para romper com paradigmas ainda arraigados, exercitando, por exemplo, “[...] deslocar-se do lugar de quem sabe e controla para o de quem se permite duvidar e perguntar-se” (Esteban, 2002, p.25). Não para menos, a autora reflete que, caso as certezas não sejam postas em xeque, as dúvidas seguirão incógnitas, fragilidades na formação permanecerão ocultas, e por conseguinte, prescinde-se da possibilidade de reformular o ensino, e porque não dizer, a avaliação.

O ato de avaliar deve manter uma estreita aproximação das práticas de investigação científica. Pois, assim como a segunda objetiva chegar ao conhecimento de algo, a primeira objetiva levantar dados para qualificar a aprendizagem discente (Luckesi, 2015; 2018). De forma que, para Luckesi (2015), não basta conhecer a realidade educacional do estudante, mas

que fazendo-a, ativa e reflexivamente, também possa transformá-la. Avaliar, pois, “[...] é investigar, buscar pistas, seguir rastros que nos ajudem a compreender como o aluno está pensando, que relações está estabelecendo” (Esteban, 2002, p. 24).

Esteban (2002) corrobora o raciocínio acima acrescentando algo pertinente e relevante: a forma como os professores, no geral, ainda encaram os “erros” apresentados pelos estudantes. Haja vista que, no trabalho investigativo de avaliação, esclarece a autora, ao invés de olhar para o erro como sinônimo de fracasso, deve-se fazê-lo como um “indicador” através do qual deduz-se como os alunos constroem o conhecimento.

Desta feita, cabe aos educadores introjetar que o ato de avaliar, inexoravelmente, necessita estar vinculado à duas condições: ser diagnóstico e formativo (Luckesi, 2000). A saber, ao identificar os obstáculos no processo de aprendizagem, diagnosticando-os, propõe-se estratégias de intervenção que possibilitem a sua superação, favorecendo, pois, o avanço no processo de formação. E assim, desloca-se o foco em conceitos como, “aprovação” e “reprovação”, para o permanente e contínuo desenvolvimento do indivíduo (Luckesi, 2000).

De todo feito, ainda que na maioria dos casos exija-se a definição de uma “nota”, que sim, acaba procedendo de uma avaliação, que o seu legítimo fim seja a melhoria do processo de aprendizagem (Luckesi, 2015). Ademais, em se tratando de notas, Siqueira, Freitas e Alavarse (2021), alertam para uma possível distorção do processo avaliativo quando critérios cognitivos e não cognitivos são combinados. Pois, uma vez que se deseja avaliar o “aprendizado”, ao considerar o esforço e o comportamento, por exemplo, critérios relacionados às dimensões disciplinar e moral, afasta-se do propósito ideal da avaliação que é um diagnóstico pedagógico.

O processo de avaliação distingue-se de processos análogos por constituir-se de duas instâncias indissociáveis: a do diagnóstico e a da intervenção (Luckesi, 2000). Ao planejar, definem-se objetivos de aprendizagem a serem alcançados, os quais servirão de referência para avaliar o desempenho do estudante. E qualificando a sua consolidação, ou não, chega-se ao diagnóstico. E nesse momento, cabe ao professor decidir o que, como, e quando fazer: eis o momento da intervenção – e diga-se de passagem, o diferencial do processo de avaliação. Não para menos, avaliar é predispor-se a transitar entre diagnosticar e decidir (Luckesi, 2000).

E uma vez que essas duas instâncias não sejam consideradas, limitando-se a do diagnóstico, por exemplo, não se pode dizer tratar-se de avaliação, mas, de examinação (Luckesi, 2005). Pois, segundo Luckesi (2005), na examinação importa o que estudante sabe “na hora prova” – pontual; objetiva-se, tão somente, identificar os “aptos” e os “não aptos” – classificatória; e se a nota não foi “boa” o aluno seguirá com ela, desconsiderando-se os possíveis contextos que contribuíram para isso. Portanto, insistir em “avaliar” sob este viés implica um equívoco técnico e conceitual sobre avaliação, sem falar de prescindir dos relevantes ganhos pedagógicos, manifestando, inclusive, uma concepção de educação e humanidade divergentes (Luckesi, 2005).

Justamente por isso, equívocos dessa natureza exigem uma premente superação. A saber, o processo de “[...] escolarização, com seu ensino e as aprendizagens almejadas, *sem as devidas fundamentação e adequação de práticas avaliativas*, não avançará para efetivação de práticas pedagógicas que garantam o sucesso de cada aluno.” (Alavarse, 2013, p. 150, grifo nosso). E ao defender tal propósito, o autor argumenta que processos avaliativos classificatórios respaldam-se em lógicas meritocráticas, e por conseguinte, excludentes. Mas, se o ato avaliativo for concebido e conduzido com intencionalidade pedagógica, diagnosticando as fragilidades de aprendizagem, e comprometendo-se com intervenções pedagógicas robustas, certamente, concorrerá para o sucesso escolar de todos, garantindo uma potente justiça educacional (Alavarse, 2013).

E partindo do princípio de que a avaliação deve ser concebida de forma análoga à investigação científica, alguns cuidados devem ser observados. E nesse ínterim, Luckesi (2015; 2018) é categórico quanto à necessidade de, com clareza, delimitar-se: quais os seus objetivos; a sua metodologia – avaliação é um processo; a coerência entre o que foi ensinado e o que é avaliado; e o quão acessível é a linguagem utilizada. Ademais, complementa ser imprescindível garantir que tudo isso seja socializado e compreendido pelos estudantes.

Infelizmente, eis aqui um desafio: superar o que pode-se denominar “paradoxo docente” (Alavarse, 2013; Siqueira; Freitas; Alavarse, 2021). Segundo os autores, os principais agentes do processo avaliativo são os docentes, no entanto, as formações iniciais e continuadas seguem apresentando lacunas quanto ao tratamento despendido para com as questões conceituais e

técnicas da avaliação. Um contexto que, retomando o que já foi dito anteriormente, pode explicar situações como:

[...] quando os professores combinam habilidades sociais, comportamento e esforço em um único conceito ou nota, é impossível discernir os pontos fortes e fracos do aluno em cada um desses aspectos, tornando a expressão desse resultado vago, confuso e até inválido. (Feldman, 2019, não paginado, tradução nossa).

Como o ato de avaliar depende do levantamento de dados, sobre a realidade educacional do estudante, faz-se necessária a utilização de instrumentos que permitam a sua coleta. E neste caso, Luckesi (2005) explica que não há instrumentos distintos a servirem, especificamente, à avaliação ou à examinação. Na verdade, o diferencial estará na forma em que são utilizados: se com o objetivo de classificar, e por conseguinte excluir, ou, se com o objetivo de qualificar o diagnóstico e potencializar as intervenções pedagógicas. Em face disso, de fato, a escolha e utilização dos instrumentos exige atenção:

Um instrumento de coleta de dados pode ser desastroso, do ponto de vista da avaliação da aprendizagem, como em qualquer avaliação, na medida em que não colete, com qualidade, os dados necessários ao processo de avaliação em curso. Um instrumento inadequado ou defeituoso pode distorcer completamente a realidade e, por isso, oferecer base inadequada para a qualificação do objeto da avaliação e, conseqüentemente, conduzir a uma decisão também distorcida (Luckesi, 2000, não paginado).

E quanto à disponibilidade de instrumentos para a coleta de dados, que subsidiem o processo avaliativo, isso dependerá da criatividade dos docentes. A saber, uma roda de conversa, uma atividade em grupos, e o compartilhamento de experiências, conforme o planejamento e a intencionalidade pedagógica, podem captar muito mais sutilezas, do processo de aprendizagem, que a pura e simples verificação do número de acertos e erros dos testes tradicionais (Esteban, 2002; 2014). Sem falar que, de acordo com estudos da autora, em se tratando de grupos heterogêneos, em que os estudantes eram taxados como “problemáticos”, instrumentos tradicionais, como provas, tarefas individuais, dentre outros, demonstraram-se ineficazes (Esteban, 2014).

No entanto, ao gerenciar os dados coletados, é preciso que o professor articule uma possível sobreposição de funções: a de professor com a de gestor. De forma que, para além de exercitar a sua sensibilidade, a gestão dos dados exigirá organização e responsabilidade (Luckesi, 2015). Afinal, da coleta dos dados à decisão do que será feito a partir da análise e interpretação deles, exercendo respectivamente as função de professor e gestor, são atribuições

que cabem ao docente. E é por meio dessa ação que as lacunas na aprendizagem serão superadas, eventuais demandas satisfeitas, e os acertos almejados colocados em evidência.

Diante do exposto, pode-se concluir que a avaliação, indubitavelmente, necessita ser concebida a partir da lógica da inclusão e da emancipação (Luckesi, 2005), contudo, desde que oriente e direcione “[...] os encaminhamentos sobre aquilo que deve ser o foco principal das ações escolares: as aprendizagens visadas pelo ensino.” (Alavarse, 2013, p. 146). Sempre em prol da identificação das deficiências de aprendizagem, independente do perfil e procedência do estudante, propondo estratégias para a sua superação, e desta feita, comportar-se efetivamente como uma prática inclusiva e libertadora. E assim, oportunizar uma formação acadêmica mais robusta e equitativa, concorrendo para que crianças e jovens possam vislumbrar maiores chances de escaparem das diversas formas de exclusão (Luckesi, 2018).

2.2 Avaliar e Avaliações Externas: Possibilidades e Críticas

No contexto da avaliação, uma das suas múltiplas interfaces tem ganhado espaço na pauta educacional brasileira: as avaliações externas. Rocha (2014) explica que esse tipo de verificação é conduzido por instituições alheias às escolas, ou seja, por agentes que não fazem parte do seu cotidiano (Werle, 2011). De forma que, independente das características dos estudantes, bem como, de suas respectivas unidades, são utilizados procedimentos e testes padronizados (Rocha, 2014; Lélis; Hora, 2019).

Dentre os objetivos das avaliações externas pode-se destacar (Werle, 2011; Rocha, 2014): referenciar as políticas públicas educacionais, e oportunizar, em algum nível, a prestação de contas à sociedade. Justamente, por constituírem-se em instrumentos de monitoramento e controle das redes públicas de ensino, sob a narrativa de garantir-se a devida transparência. Werle (2011) ainda complementa, as avaliações externas representam uma potente estratégia de responsabilização, sobre a escola e seus profissionais, a qual tem funcionado como estratégia para que o Estado prescindia das obrigações estruturantes.

Todavia, segundo Rocha (2014), há vantagens educacionais na implementação das avaliações externas. Pois, ao produzir dados, de forma sistemática, e com notável rigor técnico, possibilitam às redes, e por conseguinte, às escolas, estabelecerem comparações: como, ao

longo do tempo, as redes de ensino, suas unidades, e seus estudantes, têm progredido. Ademais, a autora lembra que tais resultados podem servir de referência para a prática da gestão por resultados – seja em nível de rede, seja em nível de escola –, potencializando o planejamento educacional como um todo.

Atualmente, em nível de Brasil, pode-se ter como relevantes exemplos de avaliações externas (Rocha, 2014): o Sistema de Avaliação da Educação Básica/SAEB e o Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM. Já em nível de Ceará, foco deste estudo, não diferente do que tem acontecido em outros estados da federação, mas com um evidente pioneirismo, desde o ano de 1992, a Secretaria da Educação do Estado faz uso dos testes do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE (Minas Gerais, 2021).

E embora as avaliações externas possam, em algum nível, contribuir com a qualidade da educação ofertada, segundo Ribeiro e Sousa (2023), observa-se um *continuum* argumentativo que vai desde à sua aprovação incondicional até a recusa categórica. Logo, apesar de apresentar potencialidades, esse tipo de avaliação também é passível de críticas. E nesse contexto, apropriar-se de ambas contribuirá para a utilização reflexiva e racional desse tipo de ferramenta educacional.

Sousa (2014) explica que a avaliação tem sido concebida como um recurso *sine qua non* para a garantia da “qualidade da educação”. No entanto, sob o argumento de que as avaliações, em especial as externas, são instrumentos neutros. Ora, a autora lembra que o ato avaliativo, de uma forma ou de outra, expressará um determinado projeto de sociedade e os valores que a ele estejam vinculados. E nessa busca por uma educação dita de qualidade instaura-se um impasse, pois, seguindo a lógica do *accountability*, as políticas públicas educacionais devem ter, como parâmetros de eficiência, tão somente os testes padronizados (Alves; Soares, 2013).

As avaliações externas têm apresentado uma relevante expansão e amplitude, e por conseguinte, intensificado a sua influência no âmbito educacional: seja em nível macro, considerando as instâncias gerenciais da educação, seja em nível micro, impondo inflexões às práticas docentes. De forma que, segundo Sousa (2014), tem-se promovido e fortalecido o discurso de que quanto mais avaliações, em especial as padronizadas, maior a possibilidade de garantir-se uma educação de qualidade. Muito provavelmente, uma consequência direta das políticas neoliberais, em que a busca frenética pela eficiência e pelos resultados se incorporou

ao cenário educacional, fomentando a ideia de que as escolas públicas podem compatibilizar a suas práticas com a lógica mercadológica (Lélis; Hora, 2019).

Adentrando as críticas direcionadas às avaliações externas, observa-se um grave problema, sobretudo, em função da sua padronização, pois relega-se os vários contextos em que estão inseridas as escolas e os alunos (Sousa, 2014). Até porque as origens das desigualdades educacionais estão nas próprias iniquidades sociais. Não para menos, estudos apontam que “[...] para escolas que congregam mais alunos com condições socioeconômicas desfavoráveis, é muito mais difícil atingir as metas [...]” (Alves; Soares, 2013, p. 190). Desta feita, negar tais contextos significa ampliar as injustiças historicamente presentes no cenário educacional. Afinal, submeter à uma avaliação padronizada, estudantes de origens sociais diversas, fomentam-se comparações e responsabilizações injustas, à luz de um almejado “padrão nacional” (Soares; Xavier, 2013).

Um outro ponto de atenção, em relação às avaliações externas, direciona-se aos possíveis impactos para o currículo. Isso porque, tem sido consensual que a busca por bons resultados, nessas avaliações, induz um estreitamento, uma redução, e porque não dizer, uma homogeneização do currículo (Rocha, 2014; Lélis; Hora, 2019; Soares; Xavier, 2013; Sousa, 2014). Haja vista haver uma maior dedicação aos componentes curriculares avaliados, como língua portuguesa e matemática. Ademais, uma vez que a avaliação tenha uma abrangência nacional, independente dos contextos, características, e necessidades regionais, o foco do ensino acaba tendo um mesmo direcionamento (Sousa, 2014).

Uma situação que pode ser explicada quando o índice gerado pelas avaliações passa a ser o objetivo da escola, e por conseguinte, a qualidade pode ser comprometida (Soares; Xavier, 2013). Isso porque, conforme os autores, ao priorizar os resultados das avaliações externas, a escola adentra no que se denomina de *goal displacement* – um termo atribuído a *Robert King Merton*, explicado pela Teoria Geral da Anomia (Frazão, 2015). De forma que, a tensão imposta pelo alcance das metas, impeli um trabalho pedagógico de supervalorização dos componentes curriculares avaliados, fortalecendo práticas de ensino em observância aos testes, e tornando carente o projeto pedagógico escolar.

E concluindo, ao menos em parte, os pontos críticos que se observam nas avaliações externas, é preciso assinalar a questão do controle, da responsabilização, e da meritocracia.

Pois, para Sousa (2014), tem-se no desempenho dos estudantes uma “referência da qualidade” do trabalho pedagógico da escola, e por conseguinte, dos docentes. E a depender desse desempenho, incentivos como premiações, e a disponibilização de recursos, que podem ou não ser concedidos, impulsiona-se a competição entre estudantes, professores e escolas. Cabendo ratificar que, uma vez que essas avaliações são padronizadas, desconsideram-se condições como o contexto socioeconômico dos alunos, a infraestrutura das escolas, o tamanho das matrículas, dentre outros (Soares; Xavier, 2013).

Finalmente, é preciso que se diga: não é porque as avaliações externas apresentam vulnerabilidades que devam ser categoricamente negadas (Ribeiro; Sousa, 2023). Haja vista que, como todo processo avaliativo, podem contribuir com a qualificação e a melhoria da aprendizagem, sobretudo, em sendo uma “[...] parceira do professor [...] fator que lhe garante a possibilidade de tomada de decisões” (Luckesi, 2018, p. 145). Para tanto, necessitam ser ressignificadas, associando-se a processos avaliativos institucionais; demonstrando-se sensíveis aos contextos de cada escola; e induzindo reflexões mais amplas, identificando e reconhecendo os fatores que concorrem para os resultados manifestados em suas “medições” (Sousa, 2014).

2.3 As Avaliações Externas no Atual Cenário Educacional Cearense

Uma vez delimitado o que seria a “essência” do ato de avaliar, e levantadas as possibilidades e fragilidades das avaliações externas, importante se faz adentrar ao cenário dos processos avaliativos que permeiam a política educacional do Ceará. E neste contexto, cabe assinalar que as redes municipais de ensino, atualmente, têm-se dedicado à implementação das seguintes avaliações: Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará/SPAECE; Avalie.CE; Sistema de Avaliação da Educação Básica/SAEB; avaliação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada/CNCA; e avaliação do Pacto pela Recomposição das Aprendizagens/PACTO.

O SPAECE é uma avaliação em larga escala, realizada pelo Governo do Estado do Ceará, de aplicação censitária e anual, e que contempla tanto as escolas estaduais como as municipais – ambas, da rede pública de ensino (Ceará, 2025a). As áreas avaliadas são: língua portuguesa, com foco especial nas habilidades de leitura, e matemática. Desta feita, são testadas

tanto turmas do ensino fundamental – 2º, 5º e 9º anos – como do ensino médio – 3ª série, propondo-se a garantir três objetivos (Ceará, 2025a): I. monitorar o desempenho dos estudantes; II. oportunizar diagnósticos que referenciem as intervenções pedagógicas, e porque não dizer, as próprias políticas públicas; e III. orientar as escolas, e seus respectivos gestores, na tomada de decisões pautadas em “evidências”, conforme o desempenho apresentado pelos alunos na avaliação.

Como as demais avaliações externas, o SPAECE utiliza-se de testes padronizados. Todavia, para além destes, gestores, professores, e estudantes, respondem a questionários que tratam dos contextos pedagógicos e socioeconômicos (Ceará, 2025a). E observando a sua escala de proficiência, percebe-se que ela apresenta padrões de desempenho constituídos de níveis de aprendizagem nos quais, alunos, turmas, escolas, e redes, são situadas conforme a performance na avaliação.

Cabe ressaltar que o SPAECE, em função dos seus resultados, desfruta de uma atenção especial, e de amplo espaço, nas pautas da educação pública cearense. Haja vista que tais resultados costumam, institucional e sistematicamente, referenciar: programas de formação docente; a proposição de intervenções pedagógicas em nível macro (rede) e micro (escolas); e planos de ação a serem implementados não só pelas escolas, mas também, pelos próprios municípios. Sem falar, é claro, servirem de parâmetro para as premiações, em dinheiro, do Prêmio Escola Nota Dez, destinadas às unidades escolares que ofertam as turmas avaliadas (Ceará, 2025a).

Por fim, cabe ressaltar um diferencial apresentado pelo SPAECE quando comparado à algumas outras avaliações em larga escala: ser uma avaliação permanente e anual (Ceará, 2025a). Pois, de acordo com o autor, isso possibilita uma melhor comparabilidade dos resultados ao longo dos anos – escola com escola, rede com rede, dentre outras possibilidades –, bem como, acompanhar longitudinalmente o desempenho dos estudantes. Ademais, a avaliação disponibiliza a entrega dos resultados, de forma *online*, objetivando atender vários públicos – gestores e professores – interesses, e objetivos. A saber, os dados são apresentados em nível de rede, de escola, de turma, e até de estudante, permitindo analisar, individualmente, o desempenho de cada um.

O Avalie.CE é uma outra avaliação sob a coordenação e implementação da Secretaria da Educação do Estado do Ceará/SEDUC. Todavia, difere-se do SPAECE por ter um propósito diagnóstico e formativo, e ser aplicada duas vezes ao ano, com uma edição no primeiro semestre e outra no segundo (Ceará, 2025b). O autor complementa que esta sua periodicidade permite, de forma precoce, identificar lacunas na aprendizagem, orientando as intervenções pedagógicas ao longo do ano letivo vigente. Desta feita, o Avalie.CE destina-se à subsidiar a elaboração dos planos pedagógicos das escolas; referenciar a formação de professores, induzindo a (re)orientação das práticas didáticas e metodológicas; e à apoiar o trabalho de acompanhamento realizado pelas equipes das secretarias municipais de educação.

Assim como no SPAECE, os testes padronizados do Avalie.CE contemplam os componentes curriculares de língua portuguesa e matemática, pautados em matrizes de referência alinhadas à Base Nacional Comum Curricular/BNCC (Ceará, 2025b). Além disso, uma plataforma digital é disponibilizada para que os gabaritos sejam inseridos, e a posteriori, as escolas acessem os resultados do seu desempenho, de cada uma de suas turmas, e dos estudantes. Finalmente, cabe dizer que os testes são aplicados em escolas públicas da rede municipal, no caso do ensino fundamental¹, e na rede estadual, no caso do ensino médio.

Não diferente de outros estados da federação, os municípios cearenses também se submetem aos testes do Sistema de Avaliação da Educação Básica, o SAEB – sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP. Distintamente das avaliações anteriores, seus testes são aplicados somente a cada dois anos – nos anos ímpares –, podendo atender, também, escolas da rede privada (Brasil, 2023a). E nesta lógica, o SAEB avalia estudantes das turmas de 2º – em formato amostral –, 5º e 9º anos do ensino fundamental, e da 3ª série do ensino médio – de forma censitária (Brasil, 2025). Sem falar, é claro, das instituições que ofertam educação infantil.

O grande foco do SAEB está na língua portuguesa, enfatizando a leitura, e na matemática, com atenção especial para a resolução de problemas. No entanto, de forma amostral, avalia também as áreas de ciências da natureza e humanas - caso das turmas de 5º e 9º anos, e 3ª série do ensino médio (Brasil, 2023a). E ainda conforme o autor, como toda avaliação

¹ As únicas unidades estaduais avaliadas, no ensino fundamental, são as escolas indígenas, pois possuem ofertas que vão da educação infantil ao ensino médio.

externa, o faz por meio da aplicação de testes padronizados, cabendo ressaltar que, atualmente, suas matrizes de referência encontram-se passando por um processo de alinhamento à BNCC (Brasil, 2023a; 2025).

Desta feita, o SAEB propõe-se avaliar a eficiência, e por conseguinte, a qualidade da educação ofertada no Brasil, e ao menos em tese, o quão equânime isso tem se dado (Brasil, 2023a). Para tanto, entra na composição de importantes indicadores educacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB, concebido como o principal agente de indução da qualidade da educação (Brasil, 2020). Desta feita, subsidia as políticas públicas voltadas para o campo educacional, bem como, serve de parâmetro para o diagnóstico das redes de ensino, e até mesmo, para as estratégias pedagógicas implementadas nas escolas.

E mais recentemente, entre os anos de 2023 e 2024, os municípios do Ceará adicionaram mais duas avaliações externas à sua agenda: as avaliações do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada/CNCA e as avaliações do Pacto pela Recomposição das Aprendizagens/PACTO. E assim como o SAEB, constituem-se em processos avaliativos nacionais, sob a gerência do Ministério da Educação/MEC e do INEP.

As avaliações do CNCA representam um dos desdobramentos do próprio Compromisso, lançado no ano de 2023, e que possui como objetivo central a alfabetização das crianças ao fim do 2º ano do ensino fundamental, bem como, garantir a recomposição das aprendizagens até o final dos anos iniciais (Brasil, 2023b; 2024a). A saber, o CNCA constitui-se a partir dos seguintes eixos: gestão e governança; formação; infraestrutura; reconhecimento de boas práticas; e, justamente, avaliação (Brasil, 2023c). Propondo-se, assim, para além do apoio técnico e financeiro disponibilizado aos estados e municípios, fornecer materiais didáticos e pedagógicos, formação de professores, e de forma sistematizada, processos de avaliação em larga escala.

Desta feita, anualmente, o CNCA vem disponibilizando cadernos de testes, e estabelecendo um cronograma no qual determinam-se: o período de aplicação; o lançamento dos gabaritos, em uma plataforma digital; e o período para divulgação dos resultados (Brasil, 2024a). De forma que isso acontece ao longo de 03 ciclos avaliativos sendo um em março, outro em junho, e um terceiro em setembro. Ressaltando, conforme explica o autor, que os testes se direcionam aos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental – 1º ao 5º ano –, os quais

são avaliados por meio de provas de língua portuguesa – leitura, escrita e fluência leitora – e matemática.

Por sua vez, as avaliações do PACTO decorrem da implementação de uma política pública análoga ao CNCA, porém, destinada aos anos finais do ensino fundamental. Intitulada Pacto pela Recomposição das Aprendizagens, e lançada em junho de 2024, traz em seu escopo a superação da defasagem das aprendizagens apresentadas na etapa (Brasil, 2024b). Cabendo esclarecer que a sua implementação, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação/CONSED, e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação/UNDIME, foi homologada em meados de 2025 por meio do Decreto Nº 12.391 (Brasil, 2024b; Undime, 2025).

Com uma estrutura equivalente a do CNCA, o PACTO assenta-se sobre as seguintes dimensões: currículo; formação continuada; gestão educacional; materiais didáticos; e mais uma vez, avaliação – da mesma forma, disponibilizando uma plataforma virtual para este fim (Brasil, 2024b; Undime, 2025). O eixo de avaliação, pois, oferece instrumentos diagnósticos que contemplam os componentes de língua portuguesa – em leitura e escrita –; matemática; e ciências da natureza – ambos, tendo como foco os estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental (Brasil, 2024b). E quanto à disponibilidade de recursos e materiais, por meio da plataforma de avaliação, bem como, ao cronograma sugerido, observa-se a mesma organização da avaliação destinada aos anos iniciais.

Finalmente, é preciso esclarecer que as avaliações do CNCA e do PACTO, diferentemente das do SPAECE e do SAEB, apresentam uma abordagem que tende a ser mais diagnóstica e formativa, afinal, têm sido adotadas “[...] como aquela[s] que verifica[m] se o aluno aprendeu aquilo que lhe foi ensinado, a fim de identificar dificuldades de aprendizagem a serem superadas” (Rocha, 2021, não paginado). O que permite equipará-las, até de forma sobreposta, com os testes do Avalie.CE, haja vista que estes, bem como, os do CNCA e os do PACTO, ambos possuem em sua elaboração a mesma autoria: o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação/CAEd, pertencente à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

3. METODOLOGIA

Uma vez que a investigação objetivou levantar, em agosto de 2025, a percepção dos dirigentes municipais de educação (11 secretários de educação), e dos gerentes municipais do PAIC² (08 gerentes), acerca do volume de avaliações externas implementadas no Ceará, optou-se por realizar uma pesquisa de natureza básica, com fins exploratórios, e de abordagem qualitativa (Gil, 2017).

De forma que, considerando tratar-se de algo relativamente recente, vivenciado à partir de 2023³, e por conseguinte, a literatura dispor de pouca ou nenhuma produção, pesquisas de finalidade exploratória poderão fomentar investigações vindouras (Triviños, 1987; Gil, 2019). E uma vez que o foco se direcionou à compreensão dos significados por trás das percepções levantadas, em seus respectivos contextos, a abordagem qualitativa sobrepôs-se à quantitativa (Minayo, 2014; Creswell, 2014). Ademais, objetivando-se induzir reflexões acerca dos ganhos e contribuições trazidos pela avaliação, não prevendo aplicações práticas do seu desdobramento, justifica-se a natureza básica da pesquisa (Gil, 2017).

Para a coleta dos dados, enquanto procedimento de pesquisa, optou-se pelo *survey*, utilizando-se do questionário do *Google Forms*®, e possibilitando o levantamento das informações, de forma sistemática e padronizada, junto a um número maior de participantes, com mais amplitude e facilidade (Freitas; Oliveira; Saccol; Mascarola, 2000; Fowler Jr, 2013). Para tanto, ao levantar opiniões acerca das avaliações externas, desejando saber o grau de concordância, de aprovação, ou mesmo de crença, utilizou-se de questões *Likert* (Oliveira, 2023; França, 2025). Desta feita, os itens – total 12 – foram estruturados em uma escala de cinco pontos – com respostas valendo de 1 a 5 –, possibilitando aos participantes, assim desejassem, manifestar posicionamentos de neutralidade (Bhandari; Nikolopoulou, 2023).

A opção pelo tipo de questão do *survey* condicionou o processo de análise dos dados. Isso porque, em função de serem concebidos a partir do pressuposto de que pudessem expressar

² Técnicos das secretarias municipais de educação que coordenam a implementação do Programa de Aprendizagem na Idade Certa/PAIC em seus respectivos municípios. E em nível hierárquico, atuam próximos aos dirigentes municipais de educação dedicando-se aos processos pedagógicos.

³ Quando em função de novas políticas educacionais, oriundas do Ministério da Educação, induziram a implementação de novas propostas de avaliação em larga escala.

o nível de satisfação dos participantes, tipologicamente, foram tratados como dados ordinais (George, 2024). E uma vez que a pesquisa, ainda que implicitamente, traz à baila a hipótese de que o volume de avaliações possa estar, negativamente, impactando as potencialidades que o processo avaliativo oportuniza, a análise dos dados é direcionada para uma abordagem estatística inferencial (Bhandari; Nikolopoulou, 2023; George, 2024).

3.1 Análise e Discussão dos Resultados

O *survey* aplicado estruturou-se a partir de 04 eixos com a seguinte distribuição de itens (Q): Eixo 1 – Aumento no número de avaliações externas, itens 1, 2 e 3; Eixo 2 – Tempo e recursos gastos com logística, itens 4, 5 e 6; Eixo 3 – Sobreposição de avaliações, itens 7, 8 e 9; e Eixo 4 – Análise de resultados e proposição de estratégias, itens 10, 11 e 12. E conforme a Tabela 1, ao responderem aos itens, o desvio-padrão indicou haver uma certa uniformidade no posicionamento dos participantes (Gouveia, 2017) – dirigentes municipais de educação e gerentes municipais do PAIC:

Tabela 1. Análise descritiva dos dados levantados

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12
N	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19	19
Omisso	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Média	4.63	3.21	3.68	3.95	3.58	2.58	4.26	3.95	3.89	2.37	3.95	3.37
Mediana	5	4	4	4	4	2	4	4	4	2	4	4
Moda	5.00	4.00	4.00 ^a	4.00	5.00	2.00 ^a	5.00	5.00	5.00	2.00	5.00	4.00
Desvio padrão	0.831	1.23	1.25	1.03	1.39	1.35	0.872	1.27	1.24	1.16	1.13	1.12
Mínimo	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1
Máximo	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5

^a Existe mais de uma moda, apenas a primeira é apresentada

Fonte: elaborado pelo autor com uso do *software Jamovi*®.

Dentre os itens que apresentaram as maiores médias, considerando que as opções de resposta foram escalonadas de 1 a 5 (1 – Discordo totalmente; 2 – Discordo parcialmente; 3 – Nem concordo, nem discordo; 4 – Concordo parcialmente; 5 – Concordo totalmente), pôde-se elencar: I. o aumento no número de avaliações externas; II. a sobreposição de avaliações; III. a



proposição de estratégias de intervenção; e IV. a organização logística para realização das avaliações.

Com relação ao “aumento no número de avaliações externas”, os participantes foram quase unânimes (média: 4,63; moda: 5,00) afirmando que, de fato, nos últimos anos, observa-se uma significativa elevação. Com isso, confirma-se persistir, e/ou fortalecer-se, a narrativa criticada por Sousa (2014) há mais de uma década: quanto mais avaliação, maiores as possibilidades de garantir uma “educação de qualidade”. E com isso, observa-se que os princípios do *accountability* seguem, fortemente, assinalando as políticas educacionais. Haja vista que, segundo Alves e Soares (2013), a principal referência de eficiência dos sistemas educacionais, senão a única, estaria nos resultados desse tipo de avaliação.

Além disso, em algum nível, o aumento no número das avaliações externas (Q1) tem comprometido e/ou dificultado a gestão educacional nos municípios (Q3). Isso porque, conforme a Tabela 2, pôde-se constatar haver uma correlação:

Tabela 2. Matriz de correlação entre o aumento no número das avaliações externas e a dificuldade da gestão educacional municipal

		Q1	Q3
Q1	Rho de Spearman	—	
	gl	—	
	valor-p	—	
Q3	Rho de Spearman	0.465*	—
	gl	17	—
	valor-p	0.045	—

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Fonte: elaborado pelo autor com uso do *software Jamovi®*.

Neste caso, utilizando-se do teste estatístico da correlação de *Spearman*, pois que se utilizou de dados ordinais e não paramétricos (Lima, 2021), observa-se que o valor-p (0,045) apresentou-se abaixo de 0,05, confirmando-se haver correlação entre as duas variáveis mencionadas acima (Hartin; Bruner, 2023). O que, inclusive, é ratificado pelo fato do coeficiente de correlação de *Spearman* (Rho de *Spearman*) aproximar-se de 1,0.

A segunda resposta com a maior média (média: 4,26; moda: 5,00), a “existência de sobreposição de avaliações”, demonstrou ser um consenso entre os participantes. E com isso surge um relevante problema: a aplicação de várias avaliações, em um curto espaço de tempo, dificulta a análise, a organização, e a utilização propositiva dos resultados. Afinal, em um contexto como esse, é muito provável que gestores e professores fiquem sobrecarregados, por exemplo, tendo que alterar as rotinas pedagógicas para ocupar-se da logística operacional exigida pela aplicação de tantos testes.

Tal situação, pois, demanda um olhar crítico e reflexivo acerca do cenário que vem se delineando. Até porque, segundo Luckesi (2000; 2005), partindo do princípio que o ato de avaliar não deve limitar-se ao nível do diagnóstico, mas que a partir desse planeje-se as intervenções pedagógicas necessárias, como fazê-lo em um curto espaço de tempo? E do contrário, intencionalmente ou não, pode-se estar fortalecendo históricas injustiças educacionais (Alavarse, 2013). Afinal, não havendo tempo suficiente para analisar os dados levantados, prescinde-se de diagnósticos robustos, e com isso, estudantes com graves lacunas de aprendizagem podem seguir invisibilizados.

E ao buscar uma correlação entre sobreposição de avaliações externas, realizadas em períodos muito próximos entre si (Q7), com o possível prejuízo para com o andamento das atividades pedagógicas nas escolas do município (Q8), observou-se a mais forte das correlações simuladas: percebeu-se que o valor-p mostrou-se muito menor que 0,05 (menor que 0,001), e o coeficiente de correlação de *Spearman* muito próximo de 1,0 – vide Tabela 3.

Tabela 3. Matriz de correlação entre a sobreposição de avaliações e o andamento das atividades pedagógicas escolares

		Q7	Q8
Q7	Rho de Spearman	—	
	gl	—	
	valor-p	—	
Q8	Rho de Spearman	0.809***	—
	gl	17	—
	valor-p	<.001	—

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Fonte: elaborado pelo autor com uso do *software Jamovi®*.

A “proposição de estratégias de intervenção” apresentou respostas com a terceira maior média (média: 3,95; moda: 5,00). De forma que, em parte, as secretarias municipais de educação afirmaram “saber o que fazer”. Permitindo inferir disporem da capacidade técnica para, analisando os resultados das avaliações, proporem estratégias de intervenção. Certamente, por contarem com profissionais qualificados e alguma estrutura administrativa que permitisse o desdobramento dos diagnósticos obtidos em propostas de ação. Entretanto, considerando que a média dessas respostas não foi tão alta – próxima da neutralidade (3,0) –, e relacionando-a com respostas de outros itens, identificaram-se limitações. Estas, por sua vez, relacionam-se com a falta de tempo no calendário, recursos limitados, e a necessidade de mais apoio por parte das instâncias estadual e federal.

De todo feito, dentre as limitações apontadas, algo ficou muito evidente: o “critério tempo”. Não para menos, observando a correlação entre o aumento no número de avaliações externas realizadas nos últimos anos (Q1), e o tempo disponível entre a divulgação dos resultados e o início do próximo ciclo avaliativo, oportunizando uma análise detalhada dos resultados (Q10) – Tabela 4 –, algo chamou atenção: existe uma correlação negativa entre as variáveis, pois, o valor-p apresentou-se menor que 0,05, e o coeficiente de correlação de

Spearman aproximou-se de -1,0. Logo, mais avaliações a realizar implica menos tempo para a análise dos resultados, podendo distorcer a realidade, e com isso, oferecer uma base inadequada para a tomada de decisões (Luckesi, 2000).

Tabela 4. Matriz de correlação entre o número avaliações externas realizadas e o tempo para a divulgação e análise detalhada dos resultados

		Q10	Q1
Q10	Rho de Spearman	—	
	gl	—	
	valor-p	—	
Q1	Rho de Spearman	-0.518*	—
	gl	17	—
	valor-p	0.023	—

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Fonte: elaborado pelo autor com uso do *software Jamovi®*.

Por último, quanto à “organização logística para realização das avaliações”, com média semelhante a do item anterior (média: 3,95; moda: 4,00), observou-se um forte compromisso com a organização logística das avaliações externas. A grande maioria dos participantes afirmou envolver-se, garantindo o esforço institucional necessário para que as avaliações ocorram sem falhas operacionais importantes. Todavia, cruzando essas informações com as de outros itens, concluiu-se que isso esteja cobrando um preço: o deslocamento de recursos que poderiam atender outras demandas pedagógicas – formação docente, acompanhamento às escolas, planejamento curricular, dentre outros; e o pouco tempo para debruçar-se sobre os resultados anteriores e propor as intervenções necessárias.

E considerando-se esses dois últimos pontos, observa-se uma situação paradoxal nesse contexto de avaliações externas. De um lado, secretarias municipais de educação demonstrando

competência técnica para analisar e utilizar, propositivamente, os resultados das avaliações, bem como, garantindo a logística operacional adequada para a sua aplicação. Do outro, no entanto, sem o tempo suficiente, entre os ciclos avaliativos, para melhor se apropriar dos resultados e fazer o devido uso pedagógico; ter de lidar com a implementação de várias avaliações; necessitar de mais apoio por parte das outras esferas governamentais; e conseguir superar a limitação dos recursos e de tempo ao implementar as ações pedagógicas.

Um quadro que, mais uma vez, pode estar comprometendo a profícua contribuição que a avaliação concede ao processo de ensino e de aprendizagem. Até porque, uma vez que o ato de avaliar é encarado como uma ação investigativa, levantando indícios acerca de como os estudantes estão aprendendo, e diante disso, propor estratégias e caminhos que qualifiquem a sua trajetória formativa (Esteban, 2002; Luckesi, 2015, 2018), o “tempo e os recursos” são elementos que devem ser tratados com atenção.

Finalmente, é preciso retomar o relevante ponto de vulnerabilidade das políticas de avaliação: a diversidade dos contextos, considerando o tempo, e os recursos humanos e materiais. Pois, de forma análoga às críticas feitas por Alves e Soares (2013), bem como Sousa (2014), ao evidenciar que o desempenho dos estudantes é fortemente influenciado pelos contextos socioeconômicos, pode-se muito bem estender essa lógica às redes de ensino. A saber, o tamanho das equipes, e o nível de qualificação dos profissionais, variam de município para município, muito possivelmente, justamente por diferenças nos padrões de arrecadação e disponibilidade de recursos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Motivado por uma hipótese, surgida a partir de recentes vivências profissionais dos autores, o estudo realizado evidenciou um cenário marcado pela intensificação das avaliações externas. A partir das quais, implicações têm ultrapassado o mero monitoramento do desempenho estudantil e impactado, diretamente, a gestão educacional nos municípios.

Os achados indicaram que, embora as secretarias municipais de educação demonstrem competência técnica tanto para a logística de aplicação dos testes, quanto para a análise preliminar dos seus resultados, o excesso de instrumentos avaliativos, e a sobreposição de suas

aplicações, têm produzido limitações significativas. Entre elas, destacam-se a escassez de tempo para a reflexão pedagógica, o deslocamento de recursos que poderiam fortalecer outras dimensões do processo educativo, e a dificuldade em traduzir os diagnósticos em estratégias concretas de intervenção efetivas.

Outro aspecto central refere-se à correlação identificada entre o aumento no número de avaliações e a redução do tempo disponível para análise dos resultados. Uma condição que, certamente, fragiliza a tomada de decisões e pode, em última instância, reforçar e/ou ampliar as desigualdades já existentes no sistema educacional. Some-se a isso a constatação de que, embora exista a disposição para a proposição de intervenções, limitações estruturais, financeiras, e temporais, têm reduzido o potencial de tais iniciativas.

Portanto, constata-se a necessidade premente de que as políticas de avaliações externas sejam repensadas. Sobremaneira, considerando-se que, ainda que a sua função diagnóstica seja, inexoravelmente, relevante e pertinente ao processo formativo, em maior ou menor gradação, não deixam de produzir efeitos colaterais que afetam a dinâmica das redes de ensino. Faz-se imprescindível, pois, que os diferentes entes federativos atuem de forma mais integrada, garantindo condições adequadas de tempo, recursos, e apoio técnico, de modo que os resultados possam ser, efetivamente, apropriados e transformados em ações pedagógicas significativas.

Em síntese, ainda que a pesquisa tenha demonstrado-se um tanto limitada, em face de seu caráter exploratório e da dimensão da amostra ($n=19$), não havendo a possibilidade de sugerir generalizações, identificou-se tendências relevantes que merecem ser aprofundadas, inclusive, trazendo à baila as possíveis consequências do panorama delineado. A saber, a investigação revelou um quadro paradoxal: ao mesmo tempo em que as avaliações se consolidam como instrumentos de acompanhamento e *accountability*, a intensidade e frequência com que ocorrem acabam por reduzir toda a sua potência formativa. Assim sendo, o desafio posto às políticas educacionais contemporâneas está em equilibrar a necessidade de monitoramento com a de garantir espaço para a análise, a reflexão crítica, e a construção coletiva de estratégias que garantam o direito de todos a uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **Cadernos Cenpec | Nova Série**, [S.L.], v. 3, n. 1, p. 135-153, 25 set. 2013. Centro de Estudos e Pesquisas em Educacao, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v3i1.206>.

ALCÂNTARA, C. M. G.; LOUREIRO, M. J.; LINHARES, R. N. Avaliação como aprendizagem: conceptualização e mapeamento de estudos. **Estudos em Avaliação Educacional**, [S.L.], v. 32, p. 1-22, 26 nov. 2021. Fundação Carlos Chagas. <http://dx.doi.org/10.18222/dae.v32.7560>.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 39, n. 1, p. 177-194, mar. 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022013000100012>.

BHANDARI, P.; NIKOLOPOULOU, K. **What is a Likert scale?** Guide & examples. 2023. Disponível em: <https://encurtador.com.br/IQIqJ>. Acesso em: 23 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **IDEB**: apresentação. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 13 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**: apresentação. 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 13 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Criança Alfabetizada**. 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 11.556**, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 13 jun. 2023c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. 2024a. Plataforma de Avaliação. Disponível em: <https://criancaalfabetizada.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens**. 2024b. Plataforma de Avaliação. Disponível em: <https://avaliacaoaprendizagensanos finais.mec.gov.br/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 435**, de 03 de julho de 2025. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb no ano de 2025. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 07 jul. 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-435-de-3-de-julho-de-2025-640262289>. Acesso em: 13 ago. 2025.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)**. Fortaleza: SEDUC, 2025a. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentoceara.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 10 ago. 2025.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Avalie CE**. Fortaleza: SEDUC, 2025b. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentoceara.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 10 ago. 2025.

CRESWELL, J. W. **Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches**. California: Sage, 2014.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 129-137, abr. 2002. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782002000100011>.

ESTEBAN, M. T. A negação do direito à diferença no cotidiano escolar. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 453-462, ago. 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v19n02/v19n02a12.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2025.

ESTEBAN, M. T.; PINA, B. S. F. Silenciamento e diálogo na avaliação escolar. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 67, p. 420-433, out. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/52977/39944>. Acesso em: 27 jul. 2025.

FELDMAN, J. **What Traditional Classroom Grading Gets Wrong**. 2019. Disponível em: <https://www.edweek.org/teaching-learning/opinion-what-traditional-classroom-grading-gets-wrong/2019/01>. Acesso em: 30 jul. 2025.

FOWLER JR., F. J. **Survey research methods**. California: Sage, 2013.

FRANÇA, A. **Entenda o que é escala Likert**. 2025. Disponível em: <https://www.blog.psicometriaonline.com.br/entenda-o-que-e-escala-likert/>. Acesso em: 18 ago. 2025.

FRAZÃO, D. **Robert Merton**: sociólogo norte-americano. 2015. Disponível em: https://www.ebiografia.com/robert_merton/. Acesso em: 08 ago. 2025.

FREITAS, H.; OLIVEIRA, M.; SACCOL, A. Z.; MOSCAROLA, J. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, jul. 2000.

GEORGE, E. **What is a Likert scale?**: definition, types, and examples. 2024. Researcher.life. Disponível em: <https://encurtador.com.br/hpI3B>. Acesso em: 23 ago. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Barueri: Atlas, 2019.

GOUVEIA, R. **Desvio padrão**. 2017. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/desvio-padrao/>. Acesso em: 23 ago. 2025.

HARTIN, T.; BRUNER, B. **Spearman's correlation coefficient**: analysis & examples. 2023. Disponível em: <https://encurtador.com.br/rqcLV>. Acesso em: 24 ago. 2025.

LÉLIS, L. S. C.; HORA, D. L. Avaliação externa: conceitos, significados e tensões. **Revista Exitus**, v. 9, n. 4, p. 549-575, 1 out. 2019. <http://dx.doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n4id1025>.

LIMA, M. **O que é correlação de Spearman?** 2021. Disponível em: <https://encurtador.com.br/wCoJ0>. Acesso em: 24 ago. 2025.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**, Porto Alegre, v. 3, n. 12, p. 2-22, fev. 2000.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: visão geral. 2005. Entrevista concedida a Paulo Camargo. São Paulo: Colégio Uirapuru. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/Art_avaliacao_entrev.pdf. Acesso em: 2 ago. 2025.

LUCKESI, C. C. **Entrevista com Cipriano LUCKESI** Carlos Luckesi. Entrevistador: Márcio Ferrari. Nova Escola, São Paulo, abr. 2006. Disponível em: <https://encurtador.com.br/KS3rL>. Acesso em: 20 ago. 2025.

LUCKESI, C. C. **SME em diálogo**: avaliação para a aprendizagem. São Paulo, 28 out. 2015. Videoteca SMESP. YouTube: @videotecasmesp. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OO2YscAwrgg>. Acesso em: 20 jul. 2025.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

MINAS GERAIS. Universidade Federal de Juiz de Fora. **SPAECE – CE: Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará**. 2021. Disponível em: <https://caeddigital.net/projetos/spaace-ce.html>. Acesso em: 4 ago. 2025.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2014.

OLIVEIRA, A. **O que é escala Likert e como aplicá-la na pesquisa?** 2023. Disponível em: https://mindminers.com/blog/entenda-o-que-e-escala-likert/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 18 ago. 2025.

RIBEIRO, R. M.; SOUSA, S. Z. A controvérsia sobre avaliações em larga escala no Brasil: continuum argumentativo. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. 1-19, 2023. <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634202349250287por>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/QDntdnHTXyfm3vpSCk4s46t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 ago. 2025.

ROCHA, G. **Avaliação externa**. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) - Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/avaliacao-externa>. Acesso em: 3 ago. 2025.

ROCHA, G. **Avaliação diagnóstica**. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2021. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/avaliacao-diagnostica>. Acesso em: 15 ago. 2025.

SIQUEIRA, V. A. de S.; FREITAS, P. F.; ALAVARSE, O. M. Professores e lacunas formativas em avaliação da aprendizagem: evidências e problematizações. **Educação e Pesquisa**, [S.L.], v. 47, p. 1-17, 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634202147241339>.

SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 799-819, jul./set. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300013>. Acesso em: 3 ago. 2025.

SOUSA, S. Z. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772014000200008>.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNDIME (Brasil). **Decreto institui Pacto pela Recomposição das Aprendizagens**. 2025. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/07-03-2025-00-26-decreto-institui-pacto-pela-recomposicao-das-aprendizagens>. Acesso em: 15 ago. 2025.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 73, p. 769-792, dez. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362011000500003>.

YURIE, I. **Avaliação formativa**: corrigindo rotas para avançar na aprendizagem. Nova Escola, 2022. Disponível em: <https://encurtador.com.br/R3tDl>. Acesso em: 20 ago. 2025.

Recebido em: 21/10/2025

Aprovado em: 30/01/2026