ISSN: 2358-8829

AVALIAÇÃO EXTERNA E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO: IMPACTOS NO CURRÍCULO E NAS PRÁTICAS DOCENTES

Mariana Emília Salesse Salgado [1]
Dércio Fernando Moraes Ferrari [2]
Gisele dos Santos Gasparetto [3]

INTRODUÇÃO

As avaliações externas influenciam as políticas educacionais, as práticas docentes e os currículos escolares, o que leva a refletir sobre o seu papel na educação, uma vez que, a partir dos resultados obtidos, não se considera o percurso de aprendizagem dos estudantes, mas o resultado das avaliações enquanto metas atingidas ou não.

A busca pelo cumprimento das metas está cada vez mais intensa, haja vista que é a partir do seu alcance que se definem os investimentos em educação e a implementação das políticas educacionais. Com a implementação de exames nacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), observa-se que a prioridade do ensino e da aprendizagem está cada vez mais baseada em desempenho e resultados, fomentando uma lógica competitiva nas escolas públicas a partir de uma busca incessante por bons indicadores.

Diante desse cenário, questiona-se: como as avaliações externas influenciam a construção e a operacionalização do currículo escolar e das práticas docentes? Que tipo de indivíduo a educação prepara em um contexto no qual os olhares estão voltados para metas e ranqueamentos?

Isto posto, este trabalho tem como objetivo analisar o papel das avaliações externas no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, compreendendo-as como instrumentos vinculados à manutenção do capitalismo e à regulação das políticas educacionais. Busca-se examinar de que maneira essas avaliações submetem os

[1] Mestranda em Educação da Universidade Estadual de Maringá - UEM - PR, salessemariana@gmail.com;
[2] Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/FCLAr - SP, professordercio@gmail.com;
[3] Graduada do Curso de Letras pela Universidade Paranaense - UNIPAR - PR, gisele.gasparetto@edu.umuarama.pr.gov.br.

ISSN: 2358-8829

sistemas educacionais aos imperativos do mercado, reduzindo a educação a uma formação orientada por uma lógica produtivista e adaptando o currículo a uma educação mercadológica. Para isso, realizou-se uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e documental.

As discussões evidenciam que as avaliações externas operam como mecanismos de controle e padronização, orientando o currículo para conteúdos mensuráveis, reduzindo a autonomia docente e empobrecendo as práticas pedagógicas. Conclui-se que tais avaliações, ao priorizarem indicadores e resultados, reforçam a adaptação da educação às demandas do mercado, limitando o seu potencial emancipador.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e de análise documental. A revisão bibliográfica contemplou produções que discutem as políticas de avaliação em larga escala, o currículo, o papel do Estado e a atuação dos organismos internacionais na definição das agendas educacionais.

A análise documental, por sua vez, abrangeu documentos internacionais e nacionais que orientam as políticas educacionais e avaliativas, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), o relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (Delors, 1996) e as matrizes de referência do Saeb alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2022).

O material foi analisado de forma crítica, buscando identificar as concepções de educação, de qualidade e de avaliação presentes nos textos e as relações entre os organismos internacionais, o Estado e as políticas educacionais brasileiras. Os achados foram organizados em categorias analíticas, apresentadas na seção de resultados e discussão. Por se tratar de pesquisa bibliográfica e documental, sem a participação de seres humanos, não houve necessidade de submissão a comitê de ética.

REFERENCIAL TEÓRICO

As avaliações em larga escala na Educação Básica tiveram início no Brasil em 1988, com a realização de um teste piloto do Sistema de Avaliação do Ensino Público

ISSN: 2358-8829

de 1º Grau (Saep) nos estados do Paraná e do Rio Grande do Norte, desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC). A avaliação se materializou devido à exigência do Banco Mundial de avaliar os impactos do Projeto Nordeste, desenvolvido a partir de um acordo entre o MEC e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird); além disso, o próprio MEC demonstrava interesse em realizar uma avaliação mais abrangente do ensino público (Werle, 2011).

Com a aprovação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, em Jomtien, na Tailândia, surge a recomendação de "implementar sistemas de avaliação de desempenho" (UNESCO, 1990). Dessa forma, torna-se possível comprovar e medir os avanços a partir de metas de aprendizagem observáveis e mensuráveis, que passam a funcionar como referências objetivas para a gestão pública na mobilização de parcerias e recursos. O documento sugere, também, que a ampliação do acesso à educação seja acompanhada pelo fortalecimento das instituições e pelo aperfeiçoamento dos mecanismos de coleta e análise de dados sobre os sistemas educacionais.

Assim, a avaliação é compreendida como instrumento de aferição da qualidade e da eficácia do ensino. O documento propõe a concepção de "sistemas eficazes para a avaliação do rendimento individual dos educandos e do sistema de ensino", de forma que os "dados derivados da avaliação dos processos e dos resultados devem servir de base a um sistema de informação administrativa para a educação básica" (UNESCO, 1990). Nesse modelo, a avaliação vai muito além de um diagnóstico pontual do desempenho dos estudantes, pois contribui também para o planejamento e a formulação de políticas públicas educacionais.

Nessa conjuntura, desde 1990, o Saeb, conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), fornece dados para subsidiar a formulação de políticas públicas, com o apoio do Banco Mundial, a partir de um modelo gerencialista e orientado por critérios de eficiência, conforme apresenta Borges (2003):

> Além desse aumento significativo no total de empréstimos educacionais, também tem havido mudanças na composição dos empréstimos dentro do setor educacional. [...] observa-se uma maior preocupação com questões relativas à reforma curricular, à administração educacional e à reforma trabalhista (Borges, 2003, p. 130-131).

Em vista disso, o foco do Banco Mundial passa a ser a administração, o currículo e os mecanismos de responsabilização e controle. Para Borges (2003), os novos

ISSN: 2358-8829

esquemas de financiamento e administração aumentariam a eficiência educacional, uma vez que as avaliações padronizadas e externas são utilizadas como critérios de comparação entre escolas e sistemas. A educação passa a ser tratada como uma "caixa-preta", o que remete a modelos avaliativos quantitativos e externos ao cotidiano escolar, relacionados a metas e financiamentos. Consequentemente, o Banco Mundial torna-se um dos principais definidores de políticas educacionais nos países periféricos, principalmente na América Latina, por meio de empréstimos condicionados e recomendações técnicas que valorizam as avaliações em larga escala, a descentralização administrativa e a gestão focada em resultados.

Segundo Gatti (2012), o foco das políticas voltadas à melhoria da educação recai sobre as avaliações externas, a partir de uma visão gerencialista, na qual a escola é vista como uma empresa que deve atingir metas, priorizando os indicadores de desempenho e não o processo educativo. Os testes padronizados, além de avaliarem a qualidade escolar, também controlam o trabalho de professores e gestores, que precisam preparar os estudantes para as avaliações e acabam impedidos de utilizar métodos criativos, críticos e contextualizados, o que empobrece o processo pedagógico e engessa as práticas educativas.

A partir da implementação dessas avaliações de rendimento, com índices e metas, firma-se um Estado capitalista no qual cresce a influência de organismos internacionais na gestão e na implementação de políticas públicas, validando uma educação voltada para a manutenção do neoliberalismo. Nesse sentido, Höfling (2001) chama a atenção para os fundamentos que orientam as escolhas governamentais:

> Para além da crescente sofisticação na produção de instrumentos de avaliação de programas, projetos e mesmo de políticas públicas é fundamental se referir às chamadas "questões de fundo", as quais informam, basicamente, as decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos de implementação traçados e os modelos de avaliação aplicados, em relação a uma estratégia de intervenção governamental qualquer (Höfling, 2001, p. 30).

Bendrath e Gomes (2010) relatam que os sistemas avaliativos, em grande parte, são "acordados em conferências internacionais entre Estados e colocados em prática nos países através da implementação de políticas públicas específicas". Com isso, a prioridade da educação passa a ser o alcance das metas estabelecidas, desconsiderando as necessidades reais, culturais e sociais da comunidade escolar.

ISSN: 2358-8829

Nesse viés, a educação é vista como um "fator de análise creditícia" (Bendrath; Gomes, 2010), posto que a sua qualidade, aferida pelos testes padronizados e pelas taxas de escolarização, acesso e permanência, torna-se critério para considerar um país seguro ou não para receber empréstimos, investimentos ou negociações de dívidas. Considera-se que uma educação que atinge as metas forma uma população produtiva, inovadora e integrada ao mercado de trabalho, e a educação passa a ser um meio de garantir estabilidade econômica e atratividade no mercado global, subordinando a sua função social aos interesses do capital.

As reformas educacionais são essenciais para efetivar uma educação voltada ao capitalismo e, para garanti-las, as conferências internacionais são fundamentais, pois orientam as mudanças consideradas necessárias e constroem consensos em torno delas, conforme afirma Silveira (1999):

> Além disso, segundo alguns analistas, os processos de progressiva globalização e interdependência têm provocado a discussão em conjunto de vários problemas mundiais, cuja consequência vem sendo o debate, cada vez mais frequente como também acentuado, pelos foros internacionais, sobre a definição das linhas comuns de ação política para os países (Silveira, 1999, p. 441).

É a partir das conferências internacionais que diretrizes políticas comuns são definidas com base em consensos globais, influenciando diretamente as reformas educacionais implementadas nos países, que deslocam o foco da educação dos conteúdos para as competências e para as necessidades de aprendizagem ao longo da vida. Para consolidar essas recomendações, torna-se necessário homogeneizar os currículos, criar sistemas comparáveis e adaptar a educação à competitividade e à produtividade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do material bibliográfico e documental permitiu organizar os achados em quatro categorias analíticas, que sintetizam os modos pelos quais as avaliações externas incidem sobre a educação, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Categorias analíticas e principais achados da pesquisa

Categoria analítica	Principais achados	Autores e documentos
Regulação das políticas educacionais	Os resultados das avaliações orientam o financiamento e as políticas públicas, vinculando investimentos e empréstimos ao alcance de metas.	Werle (2011); Borges (2003); Höfling (2001); Bendrath e Gomes (2010); Alves (2008); UNESCO (1990)
Homogeneização curricular	Reformas orientadas por organismos internacionais padronizam os currículos e priorizam conteúdos mensuráveis.	Silveira (1999); Delors (1996); Dale (2010); Brasil (2022)
Trabalho docente e práticas pedagógicas	A preparação para os testes reduz a autonomia docente e substitui projetos e debates por simulados.	Gatti (2012)
Formação humana e seleção social	A formação segue a lógica do capital humano, e as avaliações atuam como seleção social, naturalizando desigualdades.	UNESCO (1990); Delors (1996); Dias Sobrinho (2001)

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

No que se refere à homogeneização curricular, o relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, coordenado por Jacques Delors (1996), aponta as mudanças educacionais que começariam a ocorrer na Organização dos Estados do Caribe Oriental (OECO) e, consequentemente, nos países da América Latina:

> [...] A partir de 1990 os países da OECO decidiram elaborar em comum uma estratégia regional de reforma da educação, com vista a pôr em ação um vasto sistema de desenvolvimento de recursos humanos. [...] A partir de uma análise contínua das políticas educativas será elaborada uma lei comum sobre educação que harmonizará os fundamentos legislativos dos sistemas educativos de todos os países da OECO. A coleta e avaliação comum dos dados facilitará o acompanhamento de todos os aspectos da educação (Delors, 1996, p. 203).

Os esforços concentram-se em uma reforma conjunta, voltada ao desenvolvimento de recursos humanos para o mercado de trabalho. Para isso, uniformizam-se os princípios legais e a educação passa a ser monitorada por dados e indicadores, que permitem comparar os avanços e alinhá-los às metas internacionais.

Propõe-se, assim, uma educação ao longo da vida apresentada como libertadora, mas que, em um Estado capitalista, torna-se um instrumento de adaptação contínua à lógica do mercado, que exige trabalhadores flexíveis, multifuncionais e atualizados. A formação contínua passa a ser vista como responsabilidade de cada indivíduo, que é culpabilizado por seu fracasso quando não demonstra bom desempenho, conforme expressa o próprio relatório:

ISSN: 2358-8829

> Nesta visão prospectiva, uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação — uma bagagem escolar cada vez mais pesada — já não é possível nem mesmo adequada. Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança (Delors, 1996, p. 89).

Destarte, o relatório recomenda que a educação se organize em torno de quatro aprendizagens fundamentais ao longo da vida, consideradas os pilares do conhecimento:

> [...] aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (delors, 1996, p. 90).

Sob a lógica neoliberal, os pilares tornam-se instrumentos para a manutenção do capital. O *aprender a conhecer* reduz-se à aquisição de informações técnicas e operacionais que respondem às necessidades do mercado, restringindo a autonomia intelectual e o pensamento crítico. O segundo pilar, *aprender a fazer*, responde pela formação da força de trabalho, ensinando o sujeito a produzir, competir e se adaptar ao mercado sem questionamento, sendo treinado para executar, e não para transformar. O terceiro pilar, *aprender a conviver*, acaba por propagar uma cultura de competição, individualismo e meritocracia, principalmente por meio das avaliações externas, que estimulam a competitividade entre instituições, com *rankings* e premiações. O quarto pilar, *aprender a ser*, que deveria estar voltado à subjetividade, à sensibilidade e à humanização, é substituído pelo aprender a obedecer, a produzir e a ser avaliado. A aprendizagem é trocada por um adestramento técnico, que molda sujeitos para se adaptar a um sistema, e não para contestá-lo.

Quanto à regulação das políticas educacionais, observa-se que um dos objetivos da educação continua sendo a manutenção da ordem social por meio de um currículo nacional influenciado pelas organizações internacionais, que propõem diretrizes, metas, indicadores e avaliações que orientam as decisões nacionais, mesmo sem imposição legal, o que Dale (2010) considera uma forma de “modelagem”.

O Estado capitalista, então, deixa de ser um Estado de Bem-Estar Social e passa a ser um Estado de Controle Social, como pontua Alves (2008), empregando mecanismos compensatórios e políticas públicas mínimas e fragmentadas, financiadas

ISSN: 2358-8829

por organismos internacionais e concedidas, ou não, a partir dos resultados das avaliações em larga escala.

Nessa lógica, as avaliações externas são usadas para classificar escolas, justificar políticas de responsabilização e fortalecer a meritocracia, tratando a educação como algo mercantil, alinhado a uma lógica de desempenho, eficiência e competitividade internacional, e servindo como parâmetro de regulação para legitimar as reformas. De acordo com Höfling (2001), o Estado capitalista passa a assumir o controle da educação para regular e manter as relações de produção:

> No desenvolvimento do processo de acumulação capitalista – e nas crises do capitalismo – as formas de utilização tradicionais da força de trabalho se deterioram, são até mesmo destruídas, escapando à competência dos próprios indivíduos a decisão quanto à sua utilização. Relacionado a isto, funções tradicionalmente não sujeitas ao controle estatal e circunscritas às esferas privadas da sociedade – inclusive a educação – passam a ser desempenhadas pelo Estado (Höfling, 2001, p. 33).

As avaliações padronizadas tornam-se estratégicas para regular o sistema educacional, pois definem o que será aprendido e medido, alterando significativamente o currículo escolar. Como o capital necessita de mão de obra qualificada, adaptável e comparável, essas avaliações filtram quem está apto a ocupar determinadas funções, funcionando como um molde para inserir os indivíduos no trabalho assalariado e assegurando a reprodução do capital sob o discurso da educação de qualidade.

No que diz respeito à formação humana, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em seu artigo 1º, item 4, define a educação básica como base sobre a qual os países podem construir, de forma sistemática, “níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação” (UNESCO, 1990). Dessa forma, a função da educação volta-se para a formação de trabalho qualificado, com o propósito de preservar processos de desenvolvimento vinculados ao capital, ao enaltecer que “todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar” (UNESCO, 1990). Esse investimento no povo está ligado à ideia da educação como instrumento de formação do capital humano.

Nesse processo, o Banco Mundial, por meio das reformas educacionais, constrói consensos sociais para que a população aceite, de forma passiva, as regulamentações do modelo capitalista liberal. Os conteúdos e a organização do sistema educacional passam a responder às demandas de competitividade e produtividade, e as avaliações externas, ao medirem o rendimento educacional, inserem a educação em uma lógica de prestação de contas ao mercado globalizado.

Quanto aos impactos no currículo e no trabalho docente, ao tomar as avaliações externas como parâmetro de qualidade, o currículo passa a priorizar conteúdos mensuráveis, deixando de abordar conteúdos críticos e formativos e limitando os estudantes ao que é cobrado nos testes. Esse alinhamento entre o que se avalia e o que se ensina pode ser observado, por exemplo, nas matrizes de referência do Saeb elaboradas em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2022). Tal movimento afeta também a autonomia docente, pois o professor precisa preparar os estudantes para atingir as metas, o que condiciona o currículo a uma aprendizagem tecnicista e transforma o docente em executor de tarefas atreladas a metas.

Para Dias Sobrinho (2001), as avaliações funcionam como "mecanismos de seleção e distribuição de indivíduos nos lugares sociais e nas hierarquias de poder e prestígio", legitimando instituições e indivíduos a partir de sua *performance*. Desse modo, contribuem para manter as classes populares à margem da sociedade, uma vez que, na sociedade capitalista, qualidade está relacionada à excelência. As avaliações externas servem, assim, para naturalizar a desigualdade, responsabilizando aqueles que não atingem os padrões esperados e ignorando os determinantes sociais da aprendizagem.

Opera-se, dessa forma, uma lógica produtivista na educação, voltada à eficiência, ao rendimento e ao controle, na qual a educação é abordada como mercadoria e o estudante, como produto. Tal lógica não garante a emancipação humana, mas valida cada vez mais uma formação voltada ao capital humano, a fim de cumprir as exigências do mercado capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que os impactos causados pelas avaliações externas são mais negativos do que positivos, haja vista a enorme pressão exercida sobre as escolas para que as metas sejam atingidas. Há o empobrecimento do ensino, com a redução do currículo a conteúdos mensuráveis, deixando em segundo plano as áreas do conhecimento que não sejam Língua Portuguesa e Matemática e habilidades essenciais ao desenvolvimento do indivíduo, além da exclusão de estudantes com baixo desempenho, pois o foco passa a ser o resultado.

Na busca por resultados rápidos, práticas pedagógicas significativas, como pesquisas, debates e projetos interdisciplinares, dão lugar a exercícios de repetição, simulados e treinamentos para as avaliações. Desconsidera-se, assim, o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia, instituindo um aprendizado superficial, instrumentalizado para a resolução de testes padronizados.

A cultura da avaliação externa retira o foco do processo de aprendizagem e coloca no pódio o desempenho numérico, as notas e as posições em *rankings*, em detrimento do desenvolvimento humano integral. A educação passa a ser um meio para atingir metas, e não para exercer sua função social, sendo moldada por critérios externos e homogêneos, muitas vezes em prejuízo da autonomia dos sistemas educacionais nacionais.

As avaliações padronizadas não garantem a resolução dos problemas educacionais nem a melhoria da aprendizagem, pois operam, sobretudo, como mecanismo de controle, fornecendo os dados que orientam o financiamento e as políticas públicas com o objetivo de regular a sociedade para a manutenção do capital e de formar para o trabalho, conforme as exigências do mercado.

Por fim, destaca-se a necessidade de novas pesquisas que investiguem, no cotidiano das escolas, os efeitos das avaliações externas sobre o currículo e o trabalho docente, bem como alternativas de avaliação comprometidas com uma formação humana integral e emancipadora.

Palavras-chave: Avaliações externas; Currículo; Políticas educacionais; Neoliberalismo.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. A natureza contraditória do Estado capitalista na era da financeirização. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 4, n. 6, 2008. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/757. Acesso em: 2 ago. 2025.

BENDRATH, E. A.; GOMES, A. A. Estado, políticas e organismos internacionais: a educação no foco do debate. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMS, Campo Grande, v. 16, n. 32, jul./dez. 2010. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/issue/view/189/138. Acesso em: 7 ago. 2025.

BORGES, A. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 52, jun. 2003. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/jVq3rZMZFQBzHm4V4hv6psh/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 3 ago. 2025.
BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Matrizes de referência de Linguagens**: Língua Portuguesa do Saeb – BNCC. Brasília, DF: Inep, 2022.
DALE, R. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/03.pdf. Acesso em: 3 ago. 2025.
DELORS, J. (coord.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Paris: UNESCO, 1996. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 7 ago. 2025.
DIAS SOBRINHO, J. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. (org.). **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2001.
GATTI, B. A. Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional. **Série-Estudos**: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 33, p. 29-37, jan./jul. 2012. Disponível em: https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/59/165. Acesso em: 1 ago. 2025.
HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgjpc5YsHq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 6 ago. 2025.
SILVEIRA, E. C. O espaço das Conferências Internacionais de Educação (CIEs) da OIE/Unesco e o processo de políticas públicas educativas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, dez. 1999. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1306/1045. Acesso em: 6 ago. 2025.
UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.
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, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000500003. Disponível em:https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KnxbVPCbHDBHKzHXwh66vkz/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 3 ago. 2025.