

Indicadores sintéticos e humanidades: avaliação em larga escala no Brasil e no Rio Grande do Sul

Arminda Almeida da Rosa

Arnaldo Nogaro

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (Brasil)

Resumo

Avaliações externas de larga escala, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) e o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (Saers), orientam políticas públicas e práticas pedagógicas no Brasil. Ao privilegiarem áreas do conhecimento como Leitura, Matemática e Ciências, essas avaliações marginalizam as humanidades, limitando o desenvolvimento integral dos estudantes. Este estudo, de abordagem documental e bibliográfica, analisa os impactos da exclusão das humanidades dessas avaliações, discute suas implicações para a formação integral e propõe estratégias para promover um modelo avaliativo mais inclusivo na educação básica brasileira e gaúcha. A análise mostrou que a exclusão das humanidades gera fragmentação curricular, o que distancia a própria educação de uma formação integral, empobrecendo competências críticas e socioemocionais, reforçando a lógica tecnicista. Por fim, propõe-se um modelo híbrido de avaliação, que combine indicadores sintéticos e abordagens qualitativas para integrar saberes humanísticos ao monitoramento da qualidade educacional, promovendo uma educação básica equitativa, formativa e orientada à uma formação humana consistente.

Palavras-chave: Avaliação externa. Indicadores sintéticos. Humanidades. Educação básica.

Synthetic indicators and humanities: large-scale assessment in Brazil and Rio Grande do Sul

Abstract

Large-scale external assessments, such as the Programme for International Student Assessment (Pisa) and the Rio Grande do Sul School Performance

Assessment System (Saers, acronym in Portuguese), guide public policies and pedagogical practices in Brazil, favor quantitative disciplines, and marginalize the humanities, limiting students' comprehensive development. This documentary and bibliographic study analyzes the impacts of excluding the humanities, limiting students' comprehensive development. This study, based on documentary and bibliographic analysis, examines the impacts of excluding the humanities from these assessments, discusses their implications for comprehensive education, and proposes strategies to promote a more inclusive assessment model in Brazilian and Rio Grande do Sul basic education. The analysis showed that the exclusion of the humanities leads to curricular fragmentation, distancing it from comprehensive education, impoverishing critical and socio-emotional competencies, reinforcing technicist logic. Finally, a hybrid assessment model is proposed, combining synthetic indicators and qualitative approaches to integrate humanistic knowledge into educational quality monitoring, promoting equitable, formative basic education oriented toward consistent human development.

Keywords: External assessment. Synthetic indicators. Humanities. Basic education.

2

Indicadores sintéticos y humanidades: evaluación a gran escala en Brasil y en Rio Grande do Sul

Resumen

Las evaluaciones externas a gran escala, como el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (Pisa) y el Sistema de Evaluación del Rendimiento Escolar de Rio Grande do Sul (Saers, acrónimo en portugués), orientan las políticas públicas y las prácticas pedagógicas en Brasil, privilegian las disciplinas cuantitativas y marginan las humanidades, limitando el desarrollo integral de los estudiantes. Este estudio, de enfoque documental y bibliográfico, analiza los impactos de la exclusión de las humanidades de estas evaluaciones, discute sus implicaciones para la formación integral y propone estrategias para promover un modelo evaluativo más inclusivo en la educación básica brasileña y de Rio Grande do Sul. El análisis mostró que la exclusión de las humanidades genera una fragmentación curricular, distanciándola de una formación

integral, empobrece las competencias críticas y socioemocionales, reforzando la lógica tecnicista. Por último, se propone un modelo híbrido de evaluación, que combina indicadores sintéticos y enfoques cualitativos para integrar los saberes humanísticos al monitoreo de la calidad educativa, promoviendo una educación básica equitativa, formativa y orientada a la formación humana coherente.

Palabras clave: Evaluación externa. Indicadores sintéticos. Humanidades. Educación básica.

Introdução

As avaliações em larga escala desempenham um papel central na formulação de políticas públicas e na definição das práticas pedagógicas da educação básica brasileira. Contudo, a priorização de áreas como Matemática, Língua Portuguesa e Ciências, comuns nesses exames, resulta na marginalização das humanidades, essenciais para a formação crítica e cidadã dos estudantes.

Esse cenário é identificado tanto em avaliações internacionais, como o Pisa, quanto em instrumentos regionais, como o Saers e o Imers, nos quais se observa avanços discretos nos anos iniciais, baixas progressões nos anos finais e persistência de desigualdades regionais. Ao reduzir a educação a parâmetros quantitativos, as avaliações limitam o desenvolvimento de competências interpretativas, reflexivas e socioemocionais, afetando diretamente a qualidade e a equidade do ensino. Diante deste contexto, este artigo, analisa os impactos da exclusão das humanidades das avaliações externas, discute suas implicações para a formação integral dos estudantes e propõe estratégias para promover um modelo avaliativo mais inclusivo e abrangente no âmbito da educação básica brasileira e gaúcha.

3

Metodologia

A pesquisa adota uma abordagem crítica, de caráter qualitativo e quantitativo, fundamentada em análise documental de fontes oficiais e da literatura especializada. Foram examinados relatórios, legislações e dados

estatísticos disponíveis em portais institucionais, como os do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul e da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). A análise se concentrou na interpretação crítica dos dados de desempenho e de suas tendências, bem como na avaliação das implicações decorrentes da ausência das humanidades nos instrumentos de avaliação externa.

O tratamento dos dados priorizou a síntese e a comparação por meio de tabelas e gráficos compactos, facilitando a identificação de padrões e desigualdades. A investigação combina a dimensão descritiva e analítica dos documentos, com a abordagem reflexiva sobre suas implicações no campo educacional (Gil, 2008; Robaina; Fenner; Martins; Barbosa; Soares, 2021), segue os fundamentos metodológicos da pesquisa em educação, considerando a importância da triangulação de fontes para garantir uma análise crítica e aprofundada dos resultados.

4

Panorama das avaliações externas e em larga escala na educação básica

As avaliações externas e em larga escala na educação básica brasileira se estruturam em dois eixos principais: nacional e internacional. No âmbito nacional, destacam-se o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O Enem, criado em 1998, avalia individualmente estudantes ao final do ensino médio, sendo utilizado como via de acesso ao ensino superior. Já o Saeb, implantado desde 1990, utiliza instrumentos como Provinha Brasil, Prova Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), voltados a aferir competências em língua portuguesa e matemática, sendo seus resultados usados como base para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Iddeb) (MEC, 2024b). O Iddeb, criado em 2007, é atualmente o principal indicador nacional de qualidade da educação, agregando desempenho em exames e taxas de aprovação (Inep, 2024a; Inep, 2024b).

No plano internacional, o Pisa, coordenado pela OCDE, é realizado trienalmente, desde 2000, com jovens de 15 anos, medindo a proficiência

em leitura, matemática e ciências, além de temas inovadores, como pensamento criativo. O Pisa permite comparação global e subsidia análises de políticas educacionais (OECD, 2022; 2024; Inep, 2024c).

Tanto o Saeb quanto o Pisa, embora relevantes para o diagnóstico e o planejamento, historicamente privilegiaram áreas consideradas mais fáceis de mensurar quantitativamente (língua portuguesa, matemática e ciências), contribuindo para priorização curricular em detrimento das humanidades (Nussbaum, 2019; Sudbrack; Fonseca, 2021).

No âmbito estadual, como no Rio Grande do Sul (RS), o Saers, desde 2005, aplica testes anuais em língua portuguesa e matemática, servindo de base para o cálculo do Imers, sendo utilizado como critério de distribuição do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) aos municípios, mede tanto a proficiência média quanto a evolução do desempenho, incorporando ainda fatores como taxa de aprovação e situação de vulnerabilidade (Rio Grande do Sul, 2023a; 2023b).

O contexto recente apresenta avanços localizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas estagnação dos anos finais e Ensino Médio, com permanência de desigualdades regionais e socioeconômicas. Alterações legislativas, como a adoção do ICMS Educacional, ampliam o peso dos resultados avaliativos na formulação de políticas e na distribuição de recursos (Rio Grande do Sul, 2021; MEC, 2024a; 2024c).

Por fim, ressalta-se que as avaliações em larga escala, ao orientarem metas e investimentos, também impõem desafios, especialmente pelo foco restrito nas disciplinas avaliadas, limitando a abrangência curricular e impedindo habilidades fundamentais para a formação cidadã dos estudantes (Afonso, 2007; Nussbaum, 2019).

Na sequência do estudo, abordaremos a avaliação externa em nível internacional e, posteriormente, a de larga escala no contexto gaúcho. Entre as avaliações externas, será analisado o Pisa, com foco nos resultados de sua última edição, seguido da análise das avaliações Saers e Imers, realizadas no estado do RS.

Avaliação internacional: o Pisa

O Pisa, sob coordenação da OCDE, instituído em 1997, aplicado pela primeira vez em 2000, avalia, a cada três anos, estudantes de 15 anos de países membros e convidados, permitindo comparações internacionais quanto à proficiência em matemática, leitura e ciências (Inep, 2024c). Na edição de 2022, participaram 81 países; no Brasil, 10.798 estudantes de 599 escolas participaram do exame, abrangendo redes públicas e privadas (Inep, 2023).

Os resultados brasileiros, de 2022, indicaram médias de 379 pontos em matemática (2018:384), 410 em leitura (2018:413) e 403 em ciências (2018:404), evidenciando um leve decréscimo nas três áreas avaliadas em relação à edição anterior e desempenho consistentemente abaixo da média da OCDE (OCDE 472/2022; OCDE 476/2022; OCDE 485/2022) (Tabela 1).

Tabela 1 – Desempenho do Brasil no Pisa (2018-2022)

6

Ano	Matemática	Leitura	Ciências
2018	384	413	404
2022	379	410	403

Fonte: OECD (2022).

Além das áreas tradicionais, o Pisa de 2022 introduziu avaliações em domínios inovadores, como Pensamento Criativo e Letramento Financeiro. O desempenho brasileiro em Pensamento Criativo ficou em 23 pontos (média OCDE:33), colocando o país na 49ª posição entre os 64 avaliados, ao lado de países como Albânia, Filipinas e Uzbequistão (OECD, 2024). "[...] Apenas 1% dos brasileiros atingiram alto desempenho em matemática [...]” e 31% ficaram abaixo do nível mínimo para cidadania plena (Inep, 2023, s/p). Os resultados indicam resistência do sistema educacional brasileiro à pandemia, mas expõem lacunas históricas e estruturais nas aprendizagens e desenvolvimento das competências criativas e analíticas.

Destacaram-se diferenças de desempenho em função do contexto socioeconômico: estudantes favorecidos superaram os desfavorecidos em 11,4 pontos no pensamento criativo, um impacto mais alto que a média da OCDE (9,5 pontos) (OECD, 2022). Ainda assim, 12% dos estudantes brasileiros desfavorecidos figuram no quarto superior de desempenho do país, sendo considerados "pensadores criativos resilientes" (OECD, 2022, p. 6). Quanto ao gênero, as meninas superaram os meninos em 2,5 pontos no pensamento criativo, em linha com o padrão internacional (OECD, 2022).

O relatório evidenciou desafios complementares, como: Correlação entre leitura e matemática nos países da OCDE (0,80) sendo superior à do Brasil, indicando uma desconexão no processo de aprendizagem; Apesar de o Brasil investir 5,4% do PIB em educação (média OCDE: 4,7%), não atingiu as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e reduziu investimentos durante a pandemia, ao contrário de países como Alemanha, Canadá e Suécia (OECD, 2023; Inep, 2024d); O país subiu para a 60^a posição no ranking Pisa 2022, levemente melhor que em 2018 (66^a), mas ainda atrás dos líderes mundiais (Facts Maps, 2018; 2022).

7 Pesquisas e relatórios apontam que países com resultados positivos no Pisa investem fortemente em infraestrutura e valorização docente, adotam currículos inovadores e metodologias ativas que promovem criatividade, resolução de problemas e pensamento crítico. No Brasil, prevalece uma abordagem conteudista e tradicional, carente de estratégias para estimular competências criativas (Robinson; Aronica, 2019; Bühler; Ignácio, 2020; Marques; Campos; Andrade; Zambalde, 2021).

O Pisa, portanto, sinaliza a necessidade premente de reformas estruturais no sistema educacional brasileiro – especialmente quanto ao fortalecimento da formação docente, integração das humanidades no currículo e adoção de pedagogias inovadoras – para proporcionar uma formação mais ampla, equitativa e contemporânea aos estudantes.

As avaliações nacionais e internacionais, especialmente o Pisa, mostram que o Brasil ainda está distante de alcançar resultados satisfatórios na educação. A combinação de conhecimento especializado e habilidade para motivar a aprendizagem é essencial para fortalecer sistemas de ensino de

alto nível. Além disso, respeito e incentivos são fundamentais para atrair e manter professores comprometidos.

A falta de investimentos na formação docente compromete a qualificação profissional e, apesar do foco curricular em matemática, ciências e literacia, os resultados permanecem insatisfatórios. A priorização do conhecimento técnico em detrimento das humanidades pode limitar a função da escola na construção de uma sociedade mais justa, restringindo sua contribuição para a dignidade humana.

Para dar sequência a essa pesquisa, discorremos a seguir sobre avaliação realizada no estado do RS e o alinhamento do Saers com Imers, como forma de monitoramento e avaliação da qualidade da educação dos municípios gaúchos.

Saers x Imers: avaliação e monitoramento da educação em municípios gaúchos

8

No Rio Grande do Sul, o Saers é o principal instrumento para aferição do desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática nas redes estadual e municipal. Instituído pela Seduc em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) do RS e o Sindicato do Ensino Privado (Sinepe) do RS, sua aplicação é respaldada pela Lei n. 10.576/95, que orienta a Gestão Democrática do Ensino Público, sendo implementado desde 2005, com atualizações no formato e abrangência ao longo dos anos (Rio Grande do Sul, 2007).

O Saers realiza avaliações anuais, coletando dados de estudantes do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º do Ensino Médio. Os resultados servem de base para o Imers, indicador sintético que considera não só a proficiência, mas também a evolução do desempenho e aspectos como vulnerabilidade e aprovação escolar, impactando diretamente o cálculo da cota-parte do ICMS destinado aos municípios (Decreto n. 56.679/2022; Lei n. 15.766/2021) (Rio Grande do Sul, 2024a).

A avaliação utiliza parâmetros como a Teoria da Resposta ao Item (TRI) nas provas de Língua Portuguesa e Matemática, permitindo comparações

equitativas entre municípios de diferentes portes. O Imers introduz incentivos ao combate da evasão escolar e à inclusão de alunos em situação de vulnerabilidade, potencializando a redistribuição dos recursos conforme a melhora dos indicadores educacionais (Caed, s/d; Rio Grande do Sul, 2024a).

Desde a sua implementação, o Saers tem fornecido subsídios relevantes para a elaboração de políticas públicas educacionais. Na edição de 2022, participaram aproximadamente 336.000 estudantes, e os resultados apontam uma queda progressiva dos indicadores à medida que avançam as etapas de ensino. Os percentuais de estudantes em níveis "Adequado e Avançado" decrescem consideravelmente do início ao fim da educação básica, sobretudo em Matemática (Tabela 2).

Tabela 2 – Resultado do Saers/2022 aplicado a estudantes da Educação Básica no RS

Ano/série	Componente curricular	Proficiência Média	Adequado e Avançado (%)	Abaixo do Básico e Básico (%)
2º Ano EF	Língua Portuguesa	605	54	46
2º Ano EF	Matemática	512	58	42
5º Ano EF	Língua Portuguesa	201	51	49
5º Ano EF	Matemática	208	37	63
9º Ano EF	Língua Portuguesa	245	30	70
9º Ano EF	Matemática	245	13	87
3º Ano EM	Língua Portuguesa	262	27	73
3º Ano EM	Matemática	257	4	96

Fonte: Elaboração dos autores com dados da pesquisa em Rio Grande do Sul (2022).

Os dados evidenciam avanços nos anos iniciais e uma deterioração significativa nos anos finais do ensino fundamental e médio, especialmente em matemática. Em 2023, o Imers estadual evoluiu de 59,79 (2022) para 63,44, refletindo esforços recentes, sobretudo nas etapas de alfabetização (Rio Grande do Sul, 2023a).

Destacam-se, ainda, disparidades socioeconômicas e raciais, com melhor desempenho superior de estudantes de poder aquisitivo, brancos ou pardos e do gênero feminino, acentuando-se no 3º ano do ensino médio. Em Porto Alegre, o índice de 40,02 reforça desafios das grandes capitais, enquanto municípios menores como Vespasiano Corrêa e Rondinha superam 80 pontos do Imers (Rio Grande do Sul, 2023b).

Sobre os desafios identificados, considera-se que apesar do engajamento com iniciativas como Todo Jovem na Escola, Alfabetiza Tchê, Educação no ICMS e a expansão do ensino médio integral, a progressão dos indicadores se mantém modesta nos anos finais (Todos pela Educação, s/d; Rio Grande do Sul, 2023b). A Tabela 3, sintetiza inferências e desafios que permanecem diante dos resultados recentes do Imers.

Tabela 3 – Inferências a partir dos resultados do Imers no RS

Inferência	Descrição
Desigualdade regional e socioeconômica	Disparidades significativas entre regiões urbanas e rurais, índices de vulnerabilidade social maiores, enfrentam dificuldades em melhorar os indicadores de aprendizado
Formação continuada de professores	Sobrecarga de trabalho e falta de apoio específicos para suprir as defasagens de aprendizado dos estudantes
Desafios de implementação das Políticas Públicas	Monitoramento e ajustes locais ainda insuficientes
Evasão e distorção idade-série	Repetência e ingresso tardio impactam negativamente o desempenho
Avaliações diagnósticas	Falta de otimização e interpretação de resultados/ dados para definição de ações concretas/assertivas
Inovação e adaptabilidade	Resistência à atualização curricular e metodológica
Impacto da Pandemia	Defasagem agravada pela suspensão das aulas presenciais
Fatores externos	Violência, problemas familiares e dificuldades de acesso a serviços de apoio psicossocial

10

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Rio Grande do Sul (2024b).

O cenário reitera a necessidade de esforços articulados para superar a baixa progressão observada, com ênfase no combate às desigualdades, no fortalecimento da carreira e da formação docente e na adequação das políticas públicas às demandas locais. O debate sobre a inclusão das humanidades, hoje, é limitado por métricas predominantemente técnicas e quantitativas (Rio Grande do Sul, 2022; 2023a; 2023b; Todos pela Educação, s/d).

Os dados apresentados revelam limitações no desempenho dos estudantes, tanto no Brasil quanto no RS, gerando preocupações. Propomos inserir no debate a valorização das humanidades, essenciais para o desenvolvimento crítico e ético dos alunos. A ausência dessas áreas nas avaliações, focadas em métricas técnicas e quantitativas, compromete a formação de competências fundamentais para os desafios da sociedade contemporânea, tornando essa reflexão imperativa.

Implicações da ausência e a importância das humanidades nas avaliações externas

11

Embora avaliações nacionais e internacionais apontem avanços graduais em matemática, literacias e ciências, os resultados seguem abaixo das metas traçadas, e a priorização dessas áreas acaba por marginalizar as humanidades nos currículos escolares. Esse foco decorre de fatores históricos e econômicos, especialmente a valorização de disciplinas quantificáveis desde a Revolução Industrial, que privilegiou competências facilmente mensuráveis em exames padronizados.

No contexto atual, as avaliações de larga escala, como o Pisa, influenciam currículos, políticas públicas educacionais e distribuição de recursos, mas deixam de considerar a complexidade dos contextos educacionais e das trajetórias humanas (Sudbrack; Fonseca, 2021). Isso se traduz em modelos padronizados, que hierarquizam determinados saberes e reduzem a autonomia de sistemas e escolas para fortalecer processos democráticos e formativos.

No que diz respeito à hierarquização do conhecimento, "A atribuição de notas em áreas como matemática, ciências e leitura demonstra

quais habilidades e competências a reforçar, esquecendo das humanidades como necessárias à formação integral" (Sudbrack; Fonseca, 2021, p. 10). As autoras defendem a construção de modelos democráticos e transparentes, envolvendo participação, negociação e justificação de resultados, assim como a valorização dos processos educacionais em vez de apenas os resultados.

Nesse cenário, corrobora Afonso (2007, p. 20) ao se referir a uma avaliação de qualidade, defende que "[...] a escola [...] com qualidade só pode ser uma escola simultaneamente democrática e com elevadas possibilidades de propiciar aprendizagens efetivas em termos científicos, técnicos e humanísticos". Para o autor, avaliações estandardizadas e quantitativas representam um retrocesso para o desenvolvimento educacional mais amplo.

Da mesma forma, Alvernaz, Souza e Henrique (2021) observam que avaliações externas, como o Saerj, tendem a engessar práticas pedagógicas, supervalorizando resultados em testes e desvalorizando processos formativos. Essa lógica produz pressão sobre professores e estudantes, afastando-os da inovação avaliativa e promovendo bonificações e prêmios baseados em desempenho restrito.

Corroborando com o cenário, Ravitch (2011) argumenta que avaliações voltadas para testes acabam distorcendo o verdadeiro propósito da educação, gerando uma busca por melhores escores em detrimento do real aprendizado. A autora adverte para o risco, ilustrado pela Lei de Campbell, de que os indicadores se tornem "fins em si mesmos", comprometendo e distorcendo o processo educacional (Ravitch, 2011, p. 183).

As avaliações externas, como o Ideb, em vez de refletir a qualidade educacional, reforçam desigualdades educacionais ao ignorar diferenças socioeconômicas e impor padrões, tornando as comparações entre estudantes injustas e inadequadas, gerando uma falsa percepção de progresso (Afonso, 2007; Sudbrack; Fonseca, 2021; Medeiros; Sudbrack, 2022). Nesse sentido, Aguiar e Barguil (2024) afirmam que, embora o sistema de *accountability* promova melhorias nos indicadores, também impõe desafios à autonomia docente e à dinâmica escolar por meio de metas e avaliações padronizadas.

Silva e Souza (2022) alertam que há lacunas a serem sanadas para que as avaliações realmente impulsionem o desenvolvimento educacional, destacando a importância da formação continuada de professores. Nessa linha, Darling-Hammond (2014) enfatiza que o êxito escolar depende da capacitação efetiva dos docentes.

As avaliações externas, ao priorizarem disciplinas facilmente mensuráveis quantitativamente, podem fragmentar o trabalho escolar e reduzir o currículo a matemática e português, limitando a consolidação de uma educação integral. Historicamente, as humanidades foram vistas como secundárias para o desenvolvimento econômico. Atualizações nesse entendimento revelam que essas áreas são fundamentais para inovação e criatividade, inclusive em setores como *marketing* e tecnologia (OECD, 2018). Além disso, as humanidades desenvolvem capacidades essenciais que não podem ser mensuradas por testes quantitativos de múltipla escolha, como o raciocínio crítico e a imaginação empática, competências fundamentais para a cidadania global (Nussbaum, 2019).

No caso do RS, a avaliação concentrada apenas em Língua Portuguesa e Matemática restringe a concepção de qualidade educacional e dificulta o desenvolvimento pleno das competências críticas, reflexivas e cidadãs. Nussbaum (2019, p. 134) adverte que "[...] o raciocínio crítico e a imaginação empática não podem ser mensurados por meio de testes quantitativos de múltipla escolha [...] e as competências associadas à cidadania global [...]" e alerta para o risco da memorização e do empobrecimento dos valores humanistas na educação. Quando os testes assumem centralidade no processo educativo, práticas de interação, criatividade e diálogo professores-alunos são deixados de lado (Nussbaum, 2019).

As implicações da ausência das humanidades na avaliação sugerem: Educação reduzida a indicadores quantitativos; Limitação da formação cidadã e do desenvolvimento pleno; Acentuação das desigualdades escolares e sociais; e Encolhimento curricular, restrito a saberes técnicos. A integração das humanidades nas avaliações externas é essencial para uma educação que valorize conhecimentos técnicos e formação integral, promovendo desenvolvimento crítico, ético e criativo nos estudantes.

Com base nos pressupostos apresentados por Nussbaum (2019) e considerando o cenário avaliativo marcado por intensos esforços, propõem-se, a partir dessas implicações, estratégias para a inserção das humanidades nas avaliações realizadas no estado do RS. Dentre algumas sugestões podemos destacar, conforme sugere a Tabela 4.

Tabela 4 – Sugestões de estratégias e ações práticas para inserção das humanidades nas avaliações do RS

Estratégia	Ação Prática
Ampliação das áreas avaliadas	Inclusão de história, filosofia, sociologia e artes na estrutura avaliativa do Saers
Questões interdisciplinares	A elaboração de instrumentos que conectem humanidades às com as demais áreas, promovendo análise crítica
Competências socioemocionais	A avaliação de argumentação, empatia, colaboração e pensamento crítico
Valorização cultural regional	Temas sobre história e cultura gaúcha fortalecendo identidade e pertencimento
Análise qualitativa textuais	Avaliações abertas, como redações e análises discursivas
Monitoramento contínuo	Avaliação do impacto da inclusão das humanidades no desenvolvimento dos estudantes

Nota: Sugere-se iniciar essa ampliação no 9º ano do EF e 3º ano do EM.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Essa experiência avaliativa, ao incluir as humanidades, revela-se fundamental, uma vez que a qualidade da educação não pode ser mensurada apenas pelo desempenho em disciplinas da área das ciências exatas. Indubitavelmente, a inserção das humanidades nas avaliações do RS, possibilitará um novo olhar sobre a aprendizagem dos estudantes, tornando-a mais completa, inclusiva e conectada com a realidade social. Como destaca Nussbaum (2019, p. 112) "A inovação exige mentes que sejam flexíveis, abertas e criativas; a literatura e as ciências humanas estimulam essas qualidades [...]" e reforça que "Não é impossível criar um método nuançado e qualitativo de avaliação [...]" ao se referir a exemplos que apresenta em seu

país. Apesar de a educação ser necessária em uma "[...] cultura empresarial [...], a capacidade ampla de imaginar [...]", é essencial (Nussbaum, 2019, p. 135). Inovar requer mentes abertas, e as humanidades potencializam a imaginação, flexibilidade e cidadania.

A educação extrapola os limites dos testes padronizados, demandando abordagens que valorizem a compreensão significativa dos conteúdos e o desenvolvimento das humanidades, dimensões essenciais para refletir a complexidade das múltiplas inteligências humanas, inclusive aquelas não facilmente quantificáveis, como as inteligências musical, interpessoal e intrapessoal (Gardner, 1994; 1995; 2000; Ravitch, 2011). Experiências internacionais, como a finlandesa, demonstram a importância de equilibrar ciências e humanidades nas políticas educacionais (Sahlberg, 2017).

Dados do Pisa 2022 mostram que, embora haja desafios em criatividade, estudantes brasileiros exibem potencial criativo e resiliência, sobretudo por meio de características socioemocionais positivas, o que evidencia a necessidade de investir em formação integral e cognitiva (OECD, 2022). As humanidades são fundamentais para a compreensão das múltiplas dimensões da existência humana, para a cidadania crítica e reflexiva (Morin, 2011; Nussbaum, 2019; Arendt, 2022).

Não obstante, as atuais políticas educacionais frequentemente se restringem à preparação para o mercado, negligenciando a valorização das humanidades e o papel central da formação docente no desenvolvimento integral dos estudantes (Frankl, 1991; Charlot, 2000; 2013; 2020; Nóvoa, 2009; 2011; 2022; Nussbaum, 2019).

15

Reflexões finais

Os resultados deste estudo evidenciam que as avaliações externas em larga escala no Brasil e no Rio Grande do Sul, ao excluir as humanidades, consolidam um currículo fragmentado que, embora ofereça importantes diagnósticos por meio do Pisa, Saers e Imers, falha em abranger dimensões essenciais ao desenvolvimento integral dos estudantes. Essa marginalização reforça a lógica tecnicista nas políticas públicas, priorizando

competências mensuráveis e deixando de considerar processos críticos, éticos e socioeconômicos.

Embora existam indícios de resiliência, especialmente na dimensão socioemocional e no potencial para intervenções pedagógicas, torna-se urgente investir em reformas que ultrapassem avanços pontuais. O Imers, enquanto ferramenta de diagnóstico para os municípios gaúchos, demonstrou seu valor estratégico ao compor políticas locais; contudo, os dados evidenciam avanços limitados, concentrados na alfabetização e nos anos iniciais, e manutenção de desigualdades regionais e socioeconômicas nos anos finais e no ensino médio.

Em termos teóricos, esta pesquisa, alinhada à metodologia reflexiva de Gil (2008) e Robaina, Fenner, Martins, Barbosa e Soares (2021), destaca os indicadores sintéticos como instrumentos que, sem o aporte das humanidades, precarizam o exercício da razão crítica, da imaginação empática e da cidadania global. A introdução desses saberes no arcabouço avaliativo não é mera ampliação de conteúdo, mas um reposicionamento epistemológico que redefine qualidade educacional como prática formativa e emancipatória.

16

Analiticamente, propõe-se um modelo híbrido de avaliação que combine métricas quantitativas com abordagens qualitativas das humanidades, favorecendo a construção de políticas públicas sensíveis ao contexto local e capazes de enfrentar desigualdades regionais e locais. Tal modelo exige: valorização de práticas pedagógicas dialógicas e interdisciplinares; incorporação de dimensões éticas, críticas e socioculturais nos instrumentos avaliativos; capacitação docente focada em metodologias que integrem análise de dados e reflexão humanística; fomento a pesquisas continuadas sobre a articulação entre indicadores estatísticos e narrativas qualitativas.

Ao considerar os impactos da exclusão das humanidades e propor um modelo avaliativo mais inclusivo e abrangente, este estudo conclui que a integração entre Pisa, Saers e Imers deve transcender a mensuração estrita de habilidades técnicas. A efetiva incorporação das humanidades assegura uma formação integral, harmonizada às exigências contemporâneas e capaz de promover uma educação básica equitativa, crítica e comprometida com a formação humana consistente.

Agradecimentos

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Referências

- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 1, p. 11-22, 2007. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/132796452/ALMERINDO-JANELA-AFONSO-ARTIGO-AVALIACAO>. Acesso em: 11 nov. 2024.
- AGUIAR, Daniel Coelho Vaz; BARGUIL, Paulo Marcos. Autonomia e docência no cotidiano escolar sobralense: efeitos da accountability. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 35, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae.v35.10373>. Acesso em: 11 nov. 2024.
- ALVERNAZ, Aline; SOUZA, Nádia Maria Pereira de; HENRIQUE, José. Avaliação externa: implicações na avaliação escolar. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae.v32.6778>. Acesso em: 10 nov. 2024.
- 17 ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. In: BARBOSA, Mauro. **A crise na educação**. 9. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2022.
- BÜHLER, Juliane; IGNÁCIO, Patrícia. Políticas públicas educacionais implicadas no bom desempenho em ciências no PISA: um estudo comparativo Brasil, Singapura e Finlândia. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 23, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.23.2020.15593.209209229632.0720>. Acesso em: 9 mar. 2025.
- CAEd. Centro de Apoio ao Educando. **Sistema de Avaliação e Monitoramento do Rio Grande do Sul (Saers)**. CAEDDigital, [s.d.]. Disponível em: <https://avaliacaomonitoramentoriadegrandedosul.caeddigital.net/#!/sistema>. Acesso em: 9 nov. 2024.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

DARLING-HAMMOND, Linda. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec – Estudos e Pesquisas em Educação**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 230-247, 2014. (Tradução: **Journal of Teacher Education**, v. 51, n. 3, p. 166-173, maio/ jun. 2000). Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0022487100051003002>. Acesso em: 5 nov. 2024.

FACTSMAPS. **Pisa 2018 worldwide ranking – average score of mathematics, science, and reading**. 2018. Disponível em: <https://factsmaps.com/pisa-2018-worldwide-ranking-average-score-of-mathematics-science-and-reading/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

FACTSMAPS. **Pisa 2022 worldwide ranking – average score of mathematics, science, and reading**. 2022. Disponível em: <https://factsmaps.com/pisa-2022-worldwide-ranking-average-score-of-mathematics-science-and-reading-2/>. Acesso em: 4 nov. 2024.

18

FRANKL, Viktor Emil. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. 60. ed. Petrópolis: Sinodal; Vozes, 1991.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GARDNER, Howard. **A teoria das inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Penso, 1995.

GARDNER, Howard. **The disciplined mind**: beyond facts and standardized tests, the K-12 education that every child deserves. New York: Penguin, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização**: Documento básico. Brasília/DF, 2013. Disponível em: https://download.inep.gov.br/livrete_ANA_online. Acesso em: 11 dez. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Divulgados os resultados PISA 2022. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>. Acesso em: 12 dez. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema**

de Avaliação da Educação Básica (Saeb). 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 9 mar. 2025.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (**Ideb**). 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 17 dez. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). 2024c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 17 dez. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação:** Relatório de monitoramento do PNE 2024. 2024d. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/estudos-educacionais/inep-lanca-relatorio-do-5o-ciclo-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 20 dez. 2024.

19

MARQUES, Humberto Rodrigues; CAMPOS, Alyce Cardoso; ANDRADE, Daniela Meirelles; ZAMBALDE, André Luiz. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Avaliação**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 718-741, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000300005>. Acesso em: 9 nov. 2024.

MEC. Ministério da Educação. **Guia do ICMS Educacional.** 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/maio/mec-debate-icms-educacional>. Acesso em: 11 nov. 2024.

MEC. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens.** 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/eb/recomposicao-aprendizagens>. Acesso em: 11 dez. 2024.

MEC. Ministério da Educação. **Panorama Rede Pública Educação Básica**. 2024c. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/infograficos/panorama-rede-publica-eb-2024/sp.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2024.

MEDEIROS, Estéfani Barbosa de Oliveira; SUDBRACK, Edite Maria. Ideb: representações docentes sobre autonomia. **Jornal de Políticas Educacionais**, São Paulo, v. 16, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/jpe.v16i1.87314>. Acesso em: 23 nov. 2024.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2011.

NÓVOA, António. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Lisboa: Melo, 2011.

NÓVOA, António. **Escolas e professores**: Proteger, transformar e valorizar. Lisboa: SEC/IAT, 2022.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: porque a democracia precisa das humanidades. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

20 OECD. Organisation for Economic Co-Operation and Development /EUROSTAT. **Oslo manual 2018**: Guidelines for collecting, reporting and using data on innovation, 4th edition, The measurement of scientific, technological and innovation activities. OECD Publishing, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264304604-en>. Acesso em: 11 nov. 2024.

OECD. Organisation for Economic Co-Operation and Development. **Education at a glance 2023**: OECD indicators. OECD Publishing, 2023. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2023_e13bef63-en. Acesso em: 11 nov. 2024.

OECD. Organisation for Economic Co-Operation and Development. **Pisa 2022 results** Creative minds, creative schools. OECD Publishing, 2024 (v. III). Disponível em: <https://doi.org/10.1787/765ee8c2-en>. Acesso em: 11 nov. 2024.

OECD. Organisation for Economic Co-Operation and Development. **Pisa results 2022 factsheets**: Brazil. OECD Publishing, 2022. (v. III). Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-results-2022-volume-iii-factsheets_041a90f1-en/brazil_7f2e4e5c-en.html. Acesso em: 11 nov. 2024.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano:** como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. **Resultados do Saers 2007 são discutidos por diretores das escolas da região Serra.** Porto Alegre: Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/resultados-do-saers-2007-sao-discutidos-por-diretores-das-escolas-da-regiao-serra>. Acesso em: 11 nov. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. **Desempenho da educação passa a ser critério para distribuição de ICMS aos municípios gaúchos.** Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2021. Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/desempenho-da-educacao-passa-a-ser-criterio-para-distribuicao-de-icms-aos-municipios-gauchos>. Acesso em: 11 nov. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. **Governo divulga resultados do sistema de avaliação do rendimento escolar de 2022.** Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2022. Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/governo-divulga-resultados-do-sistema-de-avaliacao-do-rendimento-escolar-de-2022>. Acesso em: 11 nov. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Índice Municipal da Educação de 2023 tem aumento da média estadual. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2023a. Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/indice-municipal-da-educacao-de-2023-tem-aumento-da-media-estadual>. Acesso em: 11 nov. 2024.

21

RIO GRANDE DO SUL. **Governo do Estado divulga resultado do Índice Municipal da Educação do RS.** Porto Alegre: Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, 2023b. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/governo-do-estado-divulga-resultado-do-indice-municipal-da-educacao-do-rs>. Acesso em: 11 nov. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. **Indicadores sociais:** ensino médio – indicadores. 8. ed. Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul, 2024b. Disponível em: <https://atlas.socioeconomico.rs.gov.br/ensino-medio-indicadores>. Acesso em: 11 nov. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. **Resultados Imers e PRE 2023:** DEE/SPGG e Seduc. Porto Alegre: Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, 2024a. Disponível em: <https://dee.rs.gov.br/upload/arquivos/202411/19152401-vf-ppt-coletiva-imers-pptx-1.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2024.

ROBAINA, José Vicente Lima; FENNER, Roniere dos Santos; MARTINS, Léo Anderson Meira; BARBOSA, Renen de Almeida; SOARES, Jeferson Rosa (org.). **Fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa em educação em ciências**. Brasília: Editora Bagai, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/585938>. Acesso em: 10 dez. 2024.

ROBINSON, Ken; ARONICA, Lou. **Escolas criativas**: a revolução que está transformando a educação. Porto Alegre: Penso, 2019.

SAHLBERG, Pasi. **Lições Finlandesas**: o que o mundo pode aprender com a mudança educacional na Finlândia? Niterói: Eduff, 2017.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Imers – Sistema de Avaliação e Monitoramento do Ensino Regionalizado**, [s.d.]. Disponível em: <https://imersvis.dee.rs.gov.br/>. Acesso em: 11 nov. 2024.

SILVA, Raquel Almeida da; SOUZA, Maria de Fátima Mattos de. Avaliações externas em larga escala e sua funcionalidade na Escola Básica. **Research, Society and Development**, São Paulo, v. 11, n. 7, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i7.29867>. Acesso em: 11 nov. 2024.

22 SUDBRACK, Edite Maria; FONSECA, Dora Maria Ramos. Políticas educativas e a avaliação: inflexões do exame PISA. **Jornal de Políticas Educacionais**, São Paulo, v. 15, n. 2, 2021. Disponível em: <http://10.5380/jpe.v15i0.77783>. Acesso em: 11 nov. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Iniciativa Educação Já**. Todos Pela Educação, [s.d.]. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/iniciativa-educacao-ja/>. Acesso em: 11 nov. 2024.

Prof. Ms. Arminda Almeida da Rosa

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (Rio Grande do
Sul – Brasil)

Grupo de Pesquisa Ética, Educação e Formação de Professores

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0003-3580-2938>

E-mail: a080839@uri.edu.br

Bolsista Capes

Prof. Dr. Arnaldo Nogaro

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (Rio Grande do
Sul – Brasil)

Programa de Pós-Graduação em Educação

Líder do Grupo de Pesquisa Ética, Educação e Formação de Professores

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0003-0517-0511>

E-mail: narnaldo@uricer.edu.br

23

Recebido em 7 ago. 2025

Aceito em 13 out. 2025



Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution-Non-Commercial-ShareAlike 4.0 International License.