

AVALIAÇÃO E INDICADORES EDUCACIONAIS, POLÍTICAS PÚBLICAS E ESCOLA: O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) - INTERPRETAÇÃO, METAS E RESULTADOS

EDUCATIONAL ASSESSMENT AND INDICATORS, PUBLIC POLICY AND SCHOOL: THE BASIC EDUCATION DEVELOPMENT INDEX (IDEB) - INTERPRETATION, TARGETS AND RESULTS

 <https://doi.org/10.63330/armv2n8-015>

Submetido em: 31/08/2026 e Publicado em: 03/09/2026

ARM: e262210

Antônio Araújo Dias

Universidad Europea del Atlántico, Espanha

Douglas Batista dos Santos Miranda

Universidad Europea del Atlántico, Espanha

Jakeline Alves Dias Vasconcelos Neiva

Universidad Europea del Atlántico, Espanha

Kássia Maria Siqueira Costa

Universidad Europea del Atlántico, Espanha

Laressa Gonzaga da Silva

Universidad Europea del Atlántico, Espanha

Nayara Pereira de Souza Andrade

Universidad Europea del Atlántico, Espanha

Sirley Rodrigues Chaveiro Bessa

Universidad Europea del Atlántico, Espanha

Pablo de Magalhães

Universidad Europea del Atlántico, Espanha

Terezinha Rodrigues Braga Bessa

Universidad Europea del Atlántico, Espanha

Resumo

O presente artigo analisa o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como principal indicador sintético de avaliação da qualidade da Educação Básica brasileira, considerando a tensão existente entre sua função técnica de mensuração e sua utilização como instrumento de indução de políticas públicas e de responsabilização de escolas, redes e sistemas de ensino. A investigação foi orientada pelo seguinte problema: como o IDEB, enquanto indicador que combina fluxo escolar e desempenho em avaliações



padronizadas, pode ser interpretado e apropriado pela escola e pelas políticas públicas de modo a favorecer a melhoria da qualidade da educação, sem reduzir a complexidade do trabalho pedagógico a uma métrica numérica?

O objetivo geral consistiu em analisar, com base na produção científica publicada entre 2013 e 2025, como a metodologia, as metas e os resultados do IDEB se articulam à interpretação pedagógica dos indicadores e à formulação de políticas públicas educacionais na Educação Básica. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratório-descritiva e bibliográfico-documental, desenvolvida por meio de uma Revisão Integrativa da Literatura. A seleção dos estudos observou as recomendações do PRISMA 2020, resultando em um corpus constituído por dez artigos científicos, complementado pela análise de documentos legais e normativos.

Os resultados, interpretados à luz das teorias da regulação e da responsabilização educacional (accountability) e da perspectiva das três gerações de avaliação em larga escala, evidenciaram três eixos de análise: a fórmula, os limites técnicos e a confiabilidade estatística do índice como medida síntese de qualidade; a apropriação pedagógica dos resultados pela gestão escolar; e os usos político-discursivos e gerencialistas do índice, incluindo sua legitimação pela grande imprensa.

Conclui-se que o IDEB constitui um instrumento relevante de diagnóstico, planejamento e mobilização social, mas sua efetividade como indutor de qualidade depende da superação de usos reducionistas e competitivos, exigindo interpretação contextualizada, apropriação pedagógica pelas escolas e articulação com políticas públicas de equidade, especialmente diante do novo ciclo decenal de metas estabelecido pelo Plano Nacional de Educação 2026-2036 (Lei nº 15.388/2026).

Palavras-chave: Avaliação educacional; Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; Indicadores educacionais; Políticas públicas educacionais; Qualidade da educação.

Abstract

This article analyzes the Basic Education Development Index (Ideb) as the main synthetic indicator used to assess the quality of Brazilian Basic Education, considering the tension between its technical measurement function and its use as a tool for inducing public policy and holding schools, networks and education systems accountable. The investigation was guided by the following research question: how can the Ideb, as an indicator that combines school flow and performance on standardized assessments, be interpreted and appropriated by schools and by public policy in ways that favor the improvement of educational quality without reducing the complexity of pedagogical work to a single numerical metric?

The general objective was to analyze, based on scientific literature published between 2013 and 2025, how the methodology, targets and results of the Ideb relate to the pedagogical interpretation of indicators and to



the formulation of educational public policy in Basic Education. Methodologically, this is a qualitative, exploratory-descriptive, bibliographic and documentary study conducted through an Integrative Literature Review, whose selection of studies followed the PRISMA 2020 recommendations, resulting in a corpus of ten scientific articles complemented by the analysis of legal and regulatory documents.

The results, interpreted in light of theories of educational regulation and accountability and of the framework of three generations of large-scale assessment, revealed three areas of analysis: the formula, technical limits and statistical reliability of the index as a synthetic quality measure; the pedagogical appropriation of results by school management; and the political-discursive and managerialist uses of the index, including its legitimation by the mainstream press.

It is concluded that the Ideb constitutes a relevant instrument for diagnosis, planning and social mobilization, but its effectiveness as a driver of quality depends on overcoming reductionist and competitive uses, requiring contextualized interpretation, pedagogical appropriation by schools and articulation with equity-oriented public policy, particularly in view of the new ten-year cycle of targets established by the 2026-2036 National Education Plan (Law No. 15,388/2026).

Keywords: Basic Education Development Index; Educational assessment; Educational indicators; Educational public policy; Quality of education.

1 INTRODUÇÃO

A consolidação de uma cultura de avaliação em larga escala representa um dos movimentos mais decisivos e, ao mesmo tempo, mais controversos da política educacional brasileira das últimas três décadas. Desde a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 1990, o país passou a dispor de instrumentos sistemáticos para mensurar o desempenho de seus estudantes, o que, associado à ampliação do acesso escolar, criou as condições técnicas para a formulação, em 2007, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Fernandes, 2007).

O IDEB tornou-se, em poucos anos, o indicador educacional mais consultado, divulgado e utilizado como referência para a formulação de políticas públicas em âmbito federal, estadual e municipal. Contudo, a robustez técnica do índice e sua ampla utilização não eliminam um problema de fundo: um número sintético, calculado a cada dois anos e variando de 0 a 10, não esgota, por si só, a complexidade da qualidade educacional, tampouco substitui a interpretação pedagógica qualificada dos resultados. A literatura especializada tem alertado para os riscos de o IDEB ser tomado como um fim em si mesmo, subordinando o currículo e o trabalho docente à lógica da preparação para os testes (Almeida; Dalben; Freitas, 2013; Bonamino; Sousa, 2012).



Embora o IDEB esteja juridicamente instituído desde o Decreto nº 6.094/2007, que criou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e tenha sido reafirmado como indicador oficial de qualidade pela Meta 7 da Lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação 2014-2024), a mera existência do índice e de suas metas não garante, per se, a melhoria efetiva da aprendizagem. A literatura especializada aponta para o risco de uma leitura numérica descontextualizada, na qual o cumprimento formal da meta é confundido com a efetiva qualificação dos processos de ensino e aprendizagem (Alves; Soares, 2013).

O desafio atual, portanto, desloca-se da simples divulgação periódica do índice para a urgência de sua interpretação qualificada e de seu uso pedagógico, o que exige a superação de práticas de gestão que tratam o IDEB unicamente como instrumento de ranqueamento ou de responsabilização unilateral das escolas, desconsiderando as condições desiguais de contexto socioeconômico, infraestrutura e formação docente em que os resultados são produzidos (Alves; Soares, 2013; Machado, 2020).

Nesse cenário, a avaliação em larga escala impõe à escola e aos gestores públicos a necessidade de qualificar a leitura dos indicadores educacionais. Sendo o IDEB um índice síntese que combina fluxo escolar (taxas de aprovação) e desempenho em exames padronizados de Língua Portuguesa e Matemática (Fernandes, 2007), a ausência de mediação pedagógica intencional na apropriação de seus resultados culmina no uso meramente classificatório do indicador, em detrimento de sua potencialidade como ferramenta diagnóstica para o planejamento escolar (Prudêncio, 2024; Sawicki; Pagliarin, 2018).

É nesse cenário que se formula o problema central desta investigação: como o IDEB, enquanto indicador que combina fluxo escolar e desempenho em avaliações padronizadas, pode ser interpretado e apropriado pela escola e pelas políticas públicas de modo a favorecer a melhoria da qualidade da educação, sem reduzir a complexidade do trabalho pedagógico a uma métrica numérica?

A relevância e a justificativa deste estudo ancoram-se na urgência de subsidiar gestores públicos, equipes diretivas e professores com conhecimentos que conectem o rigor técnico da metodologia do IDEB à prática cotidiana de planejamento escolar, superando a fragmentação entre a produção do dado estatístico e sua utilização pedagógica (Prudêncio, 2024). Embora exista um conjunto significativo de leis, metas e estudos sobre o índice, ainda são observadas dificuldades relacionadas à formação de gestores para a leitura de indicadores, à apropriação pedagógica dos resultados pelas equipes escolares e à articulação entre avaliação externa e avaliação formativa realizada em sala de aula.

O objetivo geral consistiu em analisar, com base na produção científica publicada entre 2013 e 2025, como a metodologia, as metas e os resultados do IDEB se articulam à interpretação pedagógica dos indicadores e à formulação de políticas públicas educacionais na Educação Básica.

Para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) compreender a metodologia de cálculo do IDEB e os fundamentos históricos, teóricos e legais relacionados às políticas de avaliação e responsabilização educacional no Brasil; b) discutir os desafios enfrentados pelas equipes gestoras e pelos



professores na interpretação e no uso pedagógico dos resultados do índice; e c) identificar e analisar, na literatura selecionada, os fatores associados à apropriação efetiva do IDEB como instrumento de melhoria da qualidade educacional.

Com esse fim, esta pesquisa foi estruturada em eixos de discussão que partem da fundamentação histórica, teórica e legal, perpassam pelos caminhos metodológicos da pesquisa e culminam na análise crítica de três dimensões contemporâneas do uso do IDEB: seus limites técnicos e sua confiabilidade estatística como medida síntese, sua apropriação pela gestão escolar e seus usos político-discursivos e gerencialistas.

2 RAÍZES HISTÓRICAS E CONCEITUAIS DO IDEB E DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA NO BRASIL

Embora o intenso protagonismo do IDEB no debate educacional contemporâneo possa sugerir, ao senso comum, tratar-se de uma iniciativa recente e isolada, o índice é, na verdade, o resultado da maturação de um processo de institucionalização da avaliação educacional em larga escala iniciado ainda no final da década de 1980. O resgate histórico revela que o Saeb foi implantado em 1990 como uma avaliação amostral restrita à rede pública, tendo incorporado uma amostra da rede privada apenas a partir de 1997 (Ferrão; Beltrão; Fernandes, 2001).

A criação da Prova Brasil, em 2005, representou um salto qualitativo relevante: pela primeira vez, o país passou a dispor de uma avaliação censitária - e não apenas amostral - do desempenho de estudantes de escolas públicas urbanas, o que possibilitou o cálculo de indicadores de qualidade também no nível da escola e do município, e não apenas em âmbito estadual e nacional.

Foi nesse contexto técnico e político que o economista Reynaldo Fernandes, então presidente do INEP, propôs, em Texto para Discussão publicado em 2007, a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. O IDEB parte de uma constatação simples, porém decisiva: indicadores de fluxo escolar (aprovação, repetência e evasão) e indicadores de desempenho em exames padronizados, quando analisados isoladamente, produzem diagnósticos distorcidos e até contraditórios sobre a qualidade da educação (Fernandes, 2007).

Um sistema que aprova sistematicamente seus estudantes sem que estes efetivamente aprendam produziria taxas de aprovação elevadas, mas ocultaria uma aprendizagem deficitária; inversamente, um sistema que reprovasse de forma rigorosa os estudantes com baixo desempenho produziria, com o tempo, médias de proficiência aparentemente satisfatórias entre os concluintes, à custa de elevadas taxas de abandono e de distorção idade-série. Fernandes (2007) sintetiza esse raciocínio ao afirmar que um sistema educacional ideal seria aquele em que todos os estudantes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem



tempo com repetências, não abandonassem os estudos prematuramente e, ao mesmo tempo, aprendessem os conteúdos esperados para cada etapa.

O IDEB foi concebido, portanto, como a combinação multiplicativa de dois componentes: um indicador de rendimento escolar (P), obtido a partir das taxas médias de aprovação apuradas no Censo Escolar, e a média de desempenho padronizada dos estudantes (N), calculada a partir das provas de Língua Portuguesa e Matemática do Saeb, numa escala que varia de 0 a 10 (Fernandes, 2007; INEP, 2025). Como observa Franco (2007, p. 991 apud INEP, 2013), o princípio subjacente ao índice é o de que a qualidade da educação pressupõe, simultaneamente, que o estudante aprenda e que avance regularmente em sua trajetória escolar.

Em sua concepção original, o cálculo do IDEB de escolas e municípios utilizava o desempenho dos estudantes na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc, então conhecida como Prova Brasil, de caráter censitário nas redes públicas urbanas -, ao passo que os indicadores estaduais e nacional utilizavam a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), de caráter amostral (Fernandes, 2007). Essa nomenclatura tripartite deixou de existir a partir da edição de 2019 do Saeb: por força da Portaria nº 366/2019, as siglas ANA, Aneb e Anresc foram extintas, e todas as aplicações passaram a ser identificadas simplesmente como Saeb, diferenciadas apenas pela etapa de ensino, pela área avaliada e pelo caráter censitário ou amostral da aplicação (INEP, 2020). Atualmente, portanto, o INEP descreve o IDEB de forma mais direta como a combinação das taxas de aprovação do Censo Escolar com as médias de desempenho obtidas no Saeb, sem a segmentação nominal anterior - ainda que a lógica de aplicação censitária (para escolas e municípios) e amostral (para estados e o país) tenha sido preservada na prática. O índice é apurado bianualmente, de forma alinhada ao Censo Escolar e ao Saeb, para três etapas da Educação Básica: os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Tabela 1 – Etapas de ensino, base de dados e metas nacionais originais do IDEB (Plano de Metas 2007-2021).

Etapas de Ensino	Avaliação de desempenho utilizada	IDEB Brasil em 2005 (linha de base)	Meta nacional para 2021 (Decreto 6.094/2007; Lei 13.005/2014)
Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	Prova Brasil / Aneb	3,8	6,0
Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	Prova Brasil / Aneb	3,5	5,5
Ensino Médio (3ª série)	Aneb (amostral, rede pública e privada)	3,4	5,2

Fonte: Elaborado pelos autores (2026), com base em Fernandes (2007), Brasil (2007, 2014) e INEP (2025).

A meta nacional de 6,0 pontos para os anos iniciais do Ensino Fundamental em 2021 não foi arbitrária: correspondia, à época de sua fixação, à média obtida por sistemas educacionais de países



desenvolvidos em avaliações internacionais comparáveis, adotando-se o bicentenário da Independência (2022) como horizonte simbólico do processo (Brasil, 2014; INEP, 2013). A partir da meta nacional, o INEP calculou trajetórias de metas intermediárias e diferenciadas para cada escola, rede e unidade da Federação, exigindo esforço proporcionalmente maior daquelas que partiam de situação mais desfavorável - uma lógica explicitamente orientada à redução das desigualdades educacionais entre os entes federativos (INEP, 2013).

É preciso, no entanto, interpretar o IDEB com o mesmo cuidado metodológico dedicado a qualquer indicador síntese. Como adverte a literatura crítica, o índice não constitui uma fotografia completa e neutra da realidade escolar: por mais sofisticada que seja sua metodologia de cálculo, ele permanece sujeito aos limites do próprio instrumento, sendo incapaz de captar, isoladamente, a especificidade de cada instituição escolar ou a totalidade dos fatores que compõem sua eficácia (Almeida; Dalben; Freitas, 2013). O diagnóstico numérico não deve, portanto, atuar como um rótulo definitivo e limitante da capacidade de uma escola ou de uma rede de ensino, mas como um ponto de partida para a investigação qualificada de suas condições de funcionamento.

3 MARCOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO EDUCACIONAL

A compreensão contemporânea do IDEB e de seu papel nas políticas públicas encontra respaldo robusto no referencial das três gerações de avaliação da educação básica no Brasil, proposto por Bonamino e Sousa (2012). Segundo as autoras, a primeira geração de avaliações em larga escala - representada pelo Saeb em sua concepção original - caracterizou-se por um caráter essencialmente diagnóstico, sem atribuição de consequências diretas, simbólicas ou materiais, para escolas, gestores ou docentes.

A partir da década de 2000, consolidaram-se a segunda e a terceira gerações, nas quais os resultados das avaliações passaram a ser explicitamente articulados a políticas de responsabilização (accountability), com atribuição de consequências que vão desde a divulgação pública de rankings e metas até políticas de bonificação salarial e de intervenção pedagógica em escolas ou redes com desempenho insuficiente (Bonamino; Sousa, 2012). O IDEB, ao integrar o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, situa-se precisamente nesse ponto de inflexão: deixa de ser apenas um instrumento de diagnóstico amostral para tornar-se o indicador objetivo de verificação do cumprimento de metas pactuadas entre a União e os entes federativos (Brasil, 2007).

Essa transição não deve ser interpretada como um processo linear e consensual. Ao contrário, a incorporação da lógica de responsabilização à política educacional brasileira tem sido objeto de intenso debate acadêmico, especialmente quanto ao risco de deslocamento do foco pedagógico para uma cultura de desempenho centrada na preparação para os testes - fenômeno que a literatura internacional denomina *teaching to the test* - e quanto às consequências, por vezes punitivas, atribuídas a escolas cujos resultados



refletem, em grande medida, condições de contexto que extrapolam a governabilidade da equipe escolar (Almeida; Dalben; Freitas, 2013).

Figura 1 – Evolução dos paradigmas da avaliação educacional em larga escala no Brasil.



Fonte: Elaborado pelos autores, com base em Bonamino e Sousa (2012) e Fernandes (2007).

A leitura transversal desses paradigmas evidencia que a sucessão de gerações avaliativas não elimina, de forma automática, as concepções anteriores: mesmo consolidada a lógica de responsabilização representada pelo IDEB, persistem, em muitas redes de ensino, usos diagnósticos amostrais (a exemplo do próprio Saeb) e, simultaneamente, emergem experiências de uso formativo e pedagógico dos resultados, aproximando a política de avaliação de uma quarta camada de apropriação, ainda incipiente, voltada à melhoria contínua do ensino a partir da leitura contextualizada dos dados (Prudêncio, 2024; Sawicki; Pagliarin, 2018).

Do ponto de vista teórico, a compreensão crítica dessa dinâmica é reforçada pelas contribuições de Almeida, Dalben e Freitas (2013), para quem o IDEB, embora seja um instrumento promissor entre os indicadores a serem considerados na análise das escolas, não consegue, isoladamente, apreender a especificidade de cada instituição nem substituir uma avaliação qualitativa e contextualizada de sua realidade. Nessa direção, Alves e Soares (2013) demonstram, a partir da análise do contexto escolar e de indicadores educacionais, que as condições de efetivação de uma política de avaliação são desiguais entre escolas e redes, de modo que a comparação direta de índices sem controle pelo contexto socioeconômico tende a naturalizar desigualdades estruturais como se fossem exclusivamente resultado da qualidade do trabalho pedagógico realizado internamente pela escola.

Sob essa lente teórica, o convívio entre a dimensão técnica do índice - sua fórmula, sua escala e sua periodicidade - e a dimensão política de sua utilização como instrumento de regulação assume papel central na compreensão contemporânea da avaliação educacional brasileira, deslocando o debate da mera medição para a questão de quem se apropria dos resultados, com quais finalidades e sob quais condições institucionais (Bonamino; Sousa, 2012; Bertagna; Borghi, 2018).



4 ASPECTOS LEGAIS DO IDEB E DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

Embora os fundamentos legais da avaliação educacional remontem à Constituição Federal de 1988 - que estabelece, em seu art. 214, a exigência de um plano nacional de educação de duração plurianual - e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que atribui à União a competência de assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar, foi apenas com o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que o IDEB adquiriu status de indicador oficial de verificação de metas educacionais (Brasil, 2007).

O referido decreto instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, definindo, em seu texto, que a qualidade da Educação Básica seria aferida objetivamente com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP a partir dos dados de rendimento escolar do Censo Escolar combinados com o desempenho dos estudantes no Saeb. O decreto estabeleceu, ainda, que a adesão voluntária de Municípios, Estados e Distrito Federal ao Compromisso implicaria a assunção da responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da Educação Básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento de metas de evolução do IDEB (Brasil, 2007).

O IDEB permaneceu como o principal indicador de qualidade da Educação Básica ao longo da década seguinte, sendo reafirmado pela Meta 7 do Plano Nacional de Educação 2014-2024, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que fixou como objetivo nacional atingir, em 2021, as médias de 6,0 para os anos iniciais do Ensino Fundamental, 5,5 para os anos finais e 5,2 para o Ensino Médio (Brasil, 2014). O texto da Meta 7 também determinou o aprimoramento contínuo dos instrumentos de avaliação, a incorporação do Exame Nacional do Ensino Médio ao sistema de avaliação da Educação Básica e a priorização de assistência técnica e financeira a sistemas e redes de ensino com IDEB abaixo da média nacional (Brasil, 2014).

Os resultados de 2023 evidenciaram avanços parciais e desiguais em relação a esse horizonte: o Brasil atingiu a meta de 6,0 pontos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas registrou 5,0 pontos nos anos finais - abaixo da meta de 5,5 - e 4,3 pontos no Ensino Médio, também abaixo da meta de 5,2 (INEP, 2024). Os resultados de 2025, divulgados mais recentemente, indicam nova evolução: o IDEB do Ensino Fundamental, somadas as redes pública e privada, avançou de 6,0 para 6,3 nos anos iniciais e de 5,0 para 5,3 nos anos finais, ao passo que o Ensino Médio avançou de 4,3 para 4,5; concomitantemente, o número de municípios com IDEB abaixo de 4,9 nos anos iniciais caiu de 4.110, em 2005, para 1.097, em 2023, e para 442, em 2025 (INEP, 2026).

Com o encerramento do ciclo decenal do Plano Nacional de Educação 2014-2024 - prorrogado até o final de 2025 pela Lei nº 14.934/2024 -, o país ingressou em um novo marco normativo: a Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026, aprovou o Plano Nacional de Educação para o decênio 2026-2036, estruturado em



19 objetivos, 73 metas e 372 estratégias, com centralidade explícita atribuída ao direito à educação, à qualidade, à equidade, à inclusão e à aprendizagem (Brasil, 2026). O novo PNE inaugura, assim, um novo ciclo de pactuação de metas de qualidade educacional, no qual o IDEB - ou seu eventual sucessor metodológico - deverá seguir desempenhando papel central como parâmetro objetivo de verificação dos compromissos assumidos pelos entes federativos, com destaque para a incorporação, pela primeira vez de forma transversal, de metas voltadas à redução de desigualdades entre grupos sociais em todos os seus objetivos (Brasil, 2026).

A distância entre a robustez do arcabouço normativo - que hoje articula Constituição, LDB, decretos regulamentadores e um plano decenal de metas - e sua efetivação cotidiana na sala de aula constitui um dos principais desafios da política educacional brasileira contemporânea. A existência de metas legalmente fixadas não assegura, isoladamente, que a escola se aproprie pedagogicamente dos resultados do IDEB; tal apropriação depende de formação de gestores, de tempo institucional para análise coletiva dos dados e de uma cultura escolar que trate a avaliação como instrumento de diagnóstico formativo, e não apenas como instrumento de prestação de contas (Sawicki; Pagliarin, 2018; Prudêncio, 2024).

5 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, natureza exploratório-descritiva e caráter bibliográfico-documental, desenvolvida por meio de uma revisão integrativa da literatura, complementada pela análise de documentos legais e normativos. Esse delineamento foi adotado em razão da necessidade de reunir, organizar e interpretar conhecimentos científicos relacionados à metodologia, às metas e aos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), articulando os fundamentos técnicos e jurídicos do índice às práticas de gestão escolar e de formulação de políticas públicas.

A revisão integrativa possibilita a incorporação de estudos com diferentes delineamentos metodológicos, favorecendo uma compreensão abrangente do fenômeno investigado. De acordo com Souza, Silva e Carvalho (2010), esse método permite sintetizar conhecimentos produzidos sobre determinado objeto, identificar convergências, lacunas e implicações para a prática profissional. No presente artigo, sua utilização mostrou-se adequada por permitir o diálogo entre conhecimentos provenientes da Economia da Educação, da Política Educacional, da Administração Escolar e dos estudos sobre avaliação em larga escala.

O percurso metodológico foi orientado pela seguinte questão norteadora: como o IDEB, enquanto indicador que combina fluxo escolar e desempenho em avaliações padronizadas, pode ser interpretado e apropriado pela escola e pelas políticas públicas de modo a favorecer a melhoria da qualidade da educação, sem reduzir a complexidade do trabalho pedagógico a uma métrica numérica?



Para conferir transparência à descrição das etapas de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão dos estudos, foram observadas, de forma adaptada à revisão integrativa, as recomendações do Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses - PRISMA 2020 (Page et al., 2021). O PRISMA foi empregado como diretriz de apresentação do processo de seleção das publicações, não como protocolo metodológico de revisão sistemática.

O levantamento bibliográfico foi realizado em 2026, mediante consulta à Scientific Electronic Library Online (SciELO) e ao Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A estratégia de busca foi construída com descritores relacionados ao objeto investigado: "IDEB", "Índice de Desenvolvimento da Educação Básica", "avaliação educacional em larga escala", "indicadores educacionais", "políticas públicas educacionais", "gestão escolar e avaliação" e "uso pedagógico de resultados", combinados por meio dos operadores booleanos AND e OR.

Foram estabelecidos como critérios de inclusão: a) artigos científicos publicados entre 2013 e 2025; b) textos disponíveis integralmente; c) publicações redigidas em português; d) estudos empíricos ou teórico-conceituais relacionados à metodologia, à interpretação ou ao uso pedagógico e gerencial do IDEB, bem como estudos sobre sistemas estaduais de avaliação em larga escala diretamente pertinentes à compreensão de sua apropriação pela gestão escolar; e e) pesquisas centradas na Educação Básica. Foram definidos como critérios de exclusão: a) estudos sobre outros sistemas ou indicadores educacionais que não apresentassem contribuição teórica ou empírica diretamente aplicável aos eixos de análise desta revisão; b) publicações referentes exclusivamente ao Ensino Superior; c) publicações anteriores a 2013 ou posteriores a 2025; d) editoriais, resenhas, dissertações e teses; e e) registros duplicados nas bases consultadas.

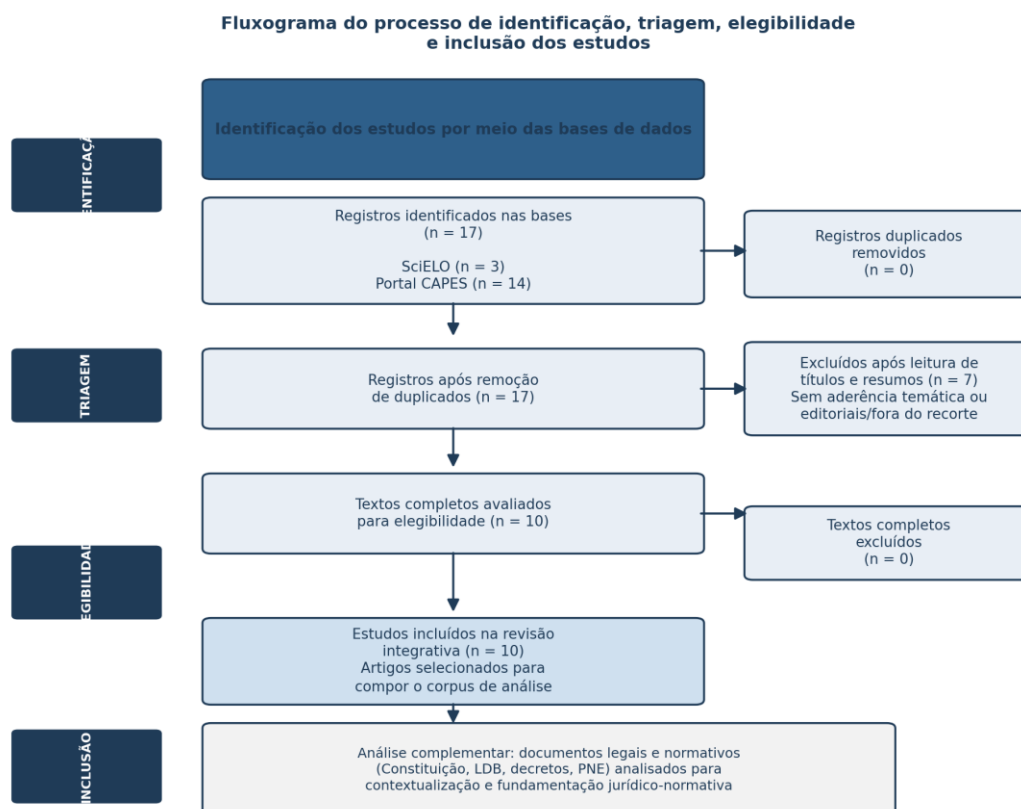
O levantamento bibliográfico foi realizado em 2026, em duas rodadas complementares, no SciELO e no Portal de Periódicos CAPES. Na primeira rodada, orientada pelos termos gerais do objeto de pesquisa, foram identificados três registros no SciELO e nove no Portal de Periódicos CAPES, sendo oito recuperados na estratégia inicial e um após o refinamento dos termos de busca. Na segunda rodada, direcionada especificamente à apropriação e ao uso pedagógico dos resultados pela gestão escolar - lacuna identificada após a análise da primeira leva -, o SciELO não retornou registros adicionais (os três já haviam sido recuperados na primeira rodada) e o Portal CAPES retornou mais 5 registros, desta vez com uma taxa de aderência temática muito superior, resultado da reformulação da estratégia de busca com termos em campos separados.

O levantamento totalizou, portanto, 17 registros identificados (3 no SciELO e 14 no Portal CAPES), sem ocorrência de duplicados entre as bases. Na fase de triagem, a leitura de títulos e resumos resultou na exclusão de 7 publicações da primeira consulta ao CAPES, por não apresentarem qualquer aderência temática ao objeto de pesquisa (tratando de temas como ensino religioso, formação de professores no campo, biografia histórica) ou por se tratarem de editoriais de dossiê, excluídos pelos critérios



estabelecidos. Os 10 registros restantes foram lidos na íntegra e tiveram sua elegibilidade confirmada por meio da leitura do resumo e, quando necessário, do texto completo, não havendo exclusões adicionais nessa etapa. Os 10 artigos constituíram, assim, o corpus final da revisão integrativa, com autoria, título, periódico, ano e DOI integralmente verificados pelos autores.

Figura 2 – Fluxograma do processo de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão dos estudos (PRISMA-adaptado).



Fonte: Elaborado pelos autores (2026), com base em Page et al. (2021). Busca executada em duas rodadas no SciELO e no Portal de Periódicos CAPES.

Os documentos legais e normativos não foram incluídos no fluxo de seleção dos artigos científicos, tendo sido analisados separadamente como fontes documentais, contemplando a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Decreto nº 6.094/2007, a Lei nº 13.005/2014 (PNE 2014-2024) e a Lei nº 15.388/2026 (PNE 2026-2036).

Para a extração e a organização das informações dos dez artigos incluídos, foi elaborada uma matriz de análise contendo autoria, ano de publicação, título, base de localização e principais resultados. O Quadro 1 apresenta a síntese dos artigos científicos incluídos no corpus da revisão.



Quadro 1 – Síntese dos artigos científicos incluídos no corpus de análise

Autores e ano	Título do estudo	Base de dados	Principais resultados e foco
Travitzki (2020)	Qual é o grau de incerteza do Ideb e por que isso importa?	SciELO	Calcula estatisticamente a margem de erro do IDEB; mais de 80% das escolas não mudam significativamente de uma edição para outra; o índice é confiável para metas estaduais/nacionais, mas não para monitorar escolas em médio prazo.
Soares, Soares e Santos (2023)	O algoritmo do Ideb e as metas projetadas para a Educação brasileira: uma análise estatístico-matemática	SciELO	Analisa a construção do algoritmo e das metas bienais a partir de notas técnicas oficiais; reconhece o rigor matemático do MEC/INEP, mas expõe fragilidades por não considerar especificidades da realidade educacional brasileira.
Rodrigues, Maciel, Ruggiero e Ramos (2025)	O impacto da pandemia no desempenho escolar em municípios de médio porte do estado do Maranhão	SciELO	Aplica análise de componentes principais a indicadores ligados ao IDEB; identifica queda de desempenho pós-pandemia nos anos iniciais, com padrão mais heterogêneo nos anos finais.
Prudêncio (2024)	Gestão escolar e aprendizagem discente no contexto das avaliações externas: o estado da questão	Portal CAPES	Mapeamento de estado da arte (BDTD e CAPES); identifica quatro categorias de uso - defesa da avaliação como ferramenta de gestão pedagógica, seus efeitos no cotidiano escolar (positivos e danosos) e a necessidade de aperfeiçoá-la como informação para a gestão.
Prudêncio e Vidal (2023)	A gestão escolar e aprendizagem discente sob o prisma da avaliação externa	Portal CAPES	Estudo correlato ao anterior, da mesma autora; aprofunda a relação entre avaliação externa e aprendizagem discente sob a ótica da gestão escolar.
Sawicki e Pagliarin (2018)	Gestão escolar e avaliação em larga escala: realidades, possibilidades e desafios	Portal CAPES	Estudo qualitativo com dados reais do IDEB de escolas estaduais do RS; conclui que as avaliações em larga escala impactam diretamente o cotidiano e o trabalho de gestão, exigindo maior conhecimento do processo avaliativo.
Menezes e Kistemann Jr. (2021)	Plano de Ação Educacional para a formação continuada de professores: uma proposta para o uso pedagógico dos dados do SPAECE	Portal CAPES	Estudo de caso numa escola cearense com alta reprovação no 1º ano do EM; propõe plano de formação continuada a partir do uso pedagógico dos dados de um sistema estadual de avaliação em larga escala análogo ao IDEB.
Machado (2020)	Políticas estaduais de avaliação externa: tendências e implicações	Portal CAPES	Ensaio sobre a "obsessão avaliativa"; adverte que tratar o índice como retrato fiel da escola pode eclipsar o



Autores e ano	Título do estudo	Base de dados	Principais resultados e foco
			cotidiano real, e que políticas de bonificação podem gerar desânimo docente, embora parte da literatura aponte impactos positivos.
Bertagna e Borghi (2018)	Sistemas de avaliação dos estados no Brasil: avanços do gerencialismo na educação básica	Portal CAPES	Analisa como os sistemas estaduais de avaliação, articulados ao IDEB, expandem uma lógica gerencialista na gestão da educação básica.
Sousa (2017)	Gerencialismo e performatividade: o único caminho para a escola pública de qualidade?	Portal CAPES	Analisa editoriais da Folha de S.Paulo e do Estado de S.Paulo (2007-2016) sobre a relação IDEB/gestão escolar, à luz dos conceitos de performatividade e gerencialismo de Stephen Ball.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026), a partir das buscas realizadas no SciELO e no Portal de Periódicos CAPES.

Após a consolidação do corpus, realizou-se a leitura integral, analítica e comparativa dos dez artigos, buscando identificar as concepções teóricas adotadas, os contextos de aplicação, os resultados observados e as possibilidades de utilização pedagógica e gerencial do IDEB. O tratamento dos dados foi realizado mediante Análise de Conteúdo Temática, compreendida como um conjunto de procedimentos sistemáticos de organização, categorização e interpretação das unidades de significado presentes nos textos analisados, desenvolvido com base nas etapas de pré-análise, exploração do material, categorização, tratamento dos resultados e elaboração das inferências (Bardin, 2016).

As unidades de significado identificadas foram agrupadas conforme sua proximidade temática, resultando na definição de três eixos analíticos: a) a fórmula, os limites técnicos e a confiabilidade estatística do IDEB como medida síntese de qualidade; b) a apropriação pedagógica dos resultados pela gestão escolar; e c) os usos político-discursivos e gerencialistas do índice.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica e documental, desenvolvida exclusivamente com artigos científicos e documentos públicos, sem participação direta de seres humanos ou utilização de dados pessoais identificáveis, não houve envolvimento de participantes de pesquisa. Como limitações metodológicas, reconhecem-se a utilização de apenas duas fontes de pesquisa, o número reduzido de estudos que atenderam integralmente aos critérios de elegibilidade, a heterogeneidade dos delineamentos incluídos e a delimitação temporal das publicações científicas entre 2013 e 2025.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do corpus literário selecionado para esta revisão integrativa - dez estudos localizados no SciELO e no Portal de Periódicos CAPES - revela um consenso nas produções acadêmicas: o IDEB representou uma inovação relevante na mensuração da qualidade educacional, ao combinar fluxo e



desempenho em um único indicador comparável ao longo do tempo, mas sua utilização isolada, descontextualizada ou meramente classificatória compromete tanto sua validade interpretativa quanto seu potencial de indução de melhorias pedagógicas efetivas. A análise temática do corpus resultou na organização dos achados em três eixos analíticos, definidos a partir das convergências identificadas entre os estudos selecionados.

6.1 FÓRMULA, LIMITES TÉCNICOS E CONFIABILIDADE ESTATÍSTICA DO IDEB

O primeiro eixo reúne os estudos de natureza mais técnico-estatística do corpus. Soares, Soares e Santos (2023), ao analisarem a construção do algoritmo do IDEB e a projeção de suas metas bienais a partir das notas técnicas oficiais do MEC/INEP, sob a lente do paradigma indiciário, reconhecem o rigor matemático e o cuidado dos profissionais do INEP em diferenciar as metas para cada modalidade de ensino e esfera administrativa. Os autores expõem, contudo, uma fragilidade estrutural: a metodologia não incorpora as especificidades que constituem a realidade educacional brasileira em sua diversidade regional e socioeconômica, o que compromete a fidedignidade dos resultados evidenciados quando estes são lidos fora de contexto.

Essa fragilidade é quantificada de forma direta por Travitzki (2020), que propõe um método para calcular a margem de erro do IDEB com base nas leis de propagação da incerteza estatística, aplicando-o aos microdados de 2015 (29.313 escolas e 2.381.722 estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental). O achado central é contundente: no nível dos estados, a incerteza é pequena e pouco relevante para o monitoramento das metas nacionais de longo prazo; no nível das escolas, porém, a incerteza é alta - mais de 80% das unidades escolares não apresentaram mudança estatisticamente significativa de uma edição do IDEB para outra. O autor conclui que o índice é confiável para acompanhar estados mesmo em curto prazo (dois anos), mas não é suficientemente confiável para monitorar escolas individualmente nem em médio prazo (seis anos), recomendando que o IDEB por escola seja sempre acompanhado de um intervalo de confiança explícito.

Rodrigues, Maciel, Ruggiero e Ramos (2025) complementam esse eixo com uma aplicação empírica recente: utilizando análise de componentes principais sobre indicadores associados ao IDEB (percentual de aprendizado adequado em Língua Portuguesa e Matemática, componentes do índice e taxa de distorção idade-série) em municípios de médio porte do Maranhão, os autores demonstram que o impacto da pandemia de Covid-19 sobre o desempenho escolar variou significativamente entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, e mesmo entre municípios de perfil semelhante - evidência adicional de que o comportamento do índice não pode ser lido de forma homogênea, reforçando, por vias empíricas distintas, a mesma cautela interpretativa defendida por Travitzki (2020) e por Soares, Soares e Santos (2023).



6.2 APROPRIAÇÃO PEDAGÓGICA DOS RESULTADOS PELA GESTÃO ESCOLAR

O segundo eixo, e o mais numeroso do corpus, reúne os estudos voltados à forma como a gestão escolar se apropria - ou deixa de se apropriar - dos resultados das avaliações em larga escala no cotidiano da escola. Prudêncio (2024), em um mapeamento de estado da arte sobre gestão escolar e aprendizagem discente no contexto das avaliações externas, sistematiza a produção acadêmica brasileira em quatro categorias recorrentes: a defesa do uso da avaliação externa como ferramenta para a gestão pedagógica e a melhoria da aprendizagem; as implicações - por vezes positivas, por vezes danosas - dessas avaliações no cotidiano escolar; e a necessidade de aperfeiçoar os instrumentos avaliativos como fonte de informação útil à gestão. Esse mesmo eixo de investigação é aprofundado por Prudêncio e Vidal (2023), que examinam com mais detalhe a relação entre avaliação externa e aprendizagem discente sob a ótica da gestão escolar.

Sawicki e Pagliarin (2018) oferecem evidência empírica complementar, ao investigarem, com dados reais do IDEB de escolas estaduais do Rio Grande do Sul, as relações entre gestão escolar e políticas de avaliação em larga escala. As autoras concluem que essas avaliações impactam diretamente o cotidiano e o trabalho da gestão escolar, impondo novos desafios - entre eles, a necessidade de que os próprios gestores compreendam melhor o processo de constituição do índice para poderem utilizar seus resultados na qualificação da aprendizagem discente, e não apenas como número a ser reportado.

Um exemplo concreto de uso pedagógico intencional dos resultados é oferecido por Menezes e Kistemann Júnior (2021), que relatam um estudo de caso em uma escola estadual de Aratuba, no Ceará, marcada por altos índices de reprovação no 1º ano do Ensino Médio. Os autores propõem um Plano de Ação Educacional para a formação continuada de professores estruturado a partir do uso pedagógico dos dados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) - um sistema estadual de avaliação em larga escala que, embora distinto do IDEB em sua composição, integra políticas de monitoramento e responsabilização educacional. Embora o estudo não trate do IDEB diretamente, ele é incluído aqui como evidência complementar por demonstrar, em um caso concreto, exatamente a transição que os demais estudos deste eixo defendem em tese: da leitura burocrática do número para o planejamento pedagógico orientado por evidências.

6.3 GERENCIALISMO, PERFORMATIVIDADE E OS USOS POLÍTICO-DISCURSIVOS DO ÍNDICE

O terceiro eixo reúne estudos que analisam o IDEB não como instrumento técnico ou de gestão cotidiana, mas como peça central de um regime discursivo e político mais amplo. Bertagna e Borghi (2018), ao analisarem os sistemas de avaliação criados pelos estados brasileiros em articulação com o IDEB, demonstram como esses sistemas expandem uma lógica gerencialista na educação básica, na qual a administração escolar passa a ser orientada por parâmetros de eficiência e competição historicamente associados ao setor privado.



Sousa (2017) traz uma contribuição metodologicamente distinta e particularmente reveladora: uma análise de conteúdo dos editoriais de dois dos principais jornais impressos brasileiros - Folha de S.Paulo e O Estado de S.Paulo - publicados entre 2007 e 2016 sobre a relação entre o IDEB e a gestão escolar. A partir dos conceitos de performatividade e gerencialismo desenvolvidos por Stephen Ball, o autor identifica como a grande imprensa contribuiu para consolidar, no imaginário público, a ideia de que a melhoria da educação depende primordialmente do desempenho competitivo medido pelo índice - um processo de legitimação discursiva que extrapola os muros da escola e influencia diretamente as expectativas sociais e políticas sobre o que conta como "qualidade".

Machado (2020) sintetiza esse eixo com um argumento de equilíbrio: a autora denomina de "obsessão avaliativa" a tendência contemporânea de tratar os índices de qualidade como retrato fiel da realidade escolar, advertindo que essa leitura pode eclipsar o que de fato ocorre no cotidiano das escolas. A autora também associa políticas de bonificação atreladas ao índice a riscos de desânimo e insatisfação docente e ao deslocamento do foco da gestão escolar para fora das questões estritamente pedagógicas - ainda que reconheça que parte da literatura relatada em seu ensaio ateste impactos positivos da avaliação externa sobre a melhoria da qualidade do ensino.

Quadro 2 – Contraste entre o uso classificatório e o uso formativo do IDEB na gestão escolar.

Dimensão	Uso Classificatório / de Responsabilização	Uso Formativo / Pedagógico
Finalidade predominante	Ranquear escolas e redes; verificar cumprimento de metas administrativas.	Diagnosticar lacunas de aprendizagem e orientar o planejamento pedagógico.
Momento de análise	Pontual, restrito à divulgação bienal do índice.	Contínuo, integrado ao planejamento e à formação continuada.
Unidade de leitura	IDEB como número único e final, sem intervalo de confiança.	IDEB decomposto em fluxo e proficiência, acompanhado de margem de incerteza (Travitzki, 2020).
Efeito sobre a prática docente	Risco de gerencialismo e de ensino voltado à preparação para testes.	Uso dos dados para estruturar planos de formação continuada (Menezes; Kistemann Jr., 2021).
Papel da gestão escolar	Reporte administrativo do número às instâncias superiores.	Apropriação pedagógica ativa dos resultados pela equipe gestora (Sawicki; Pagliarin, 2018; Prudêncio, 2024).

Fonte: Elaborado pelos autores (2026), com base em Travitzki (2020), Sawicki e Pagliarin (2018), Prudêncio (2024) e Menezes e Kistemann Júnior (2021).

6.4 CONVERGÊNCIAS, LACUNAS E LIMITAÇÕES DA REVISÃO

A leitura transversal dos três eixos evidencia um denominador comum: a efetividade do IDEB como indutor de qualidade educacional não decorre de sua fórmula ou de sua divulgação periódica, mas da qualidade da mediação institucional entre o dado estatístico - com sua incerteza estatística intrínseca, demonstrada por Travitzki (2020) - e a prática pedagógica cotidiana, sujeita tanto a apropriações formativas



(Sawicki; Pagliarin, 2018; Menezes; Kistemann Jr., 2021) quanto a usos gerencialistas e midiaticamente amplificados (Bertagna; Borghi, 2018; Sousa, 2017). Essa convergência alinha a produção nacional selecionada ao debate internacional sobre accountability educacional, no qual se reconhece que sistemas de avaliação com consequências (high-stakes) produzem efeitos ambivalentes - podendo tanto induzir melhorias genuínas de aprendizagem quanto gerar distorções curriculares e competitivas, a depender do desenho institucional de sua implementação (Bonamino; Sousa, 2012).

Todavia, os achados devem ser interpretados à luz das limitações inerentes ao delineamento adotado. O corpus final desta revisão integrativa foi composto por dez estudos, recuperados majoritariamente do Portal de Periódicos CAPES (sete de dez), o que pode refletir um viés de cobertura dessa base para o recorte temático específico da apropriação pedagógica. Chama atenção, ainda, a concentração de metade do corpus (cinco de dez estudos) no eixo de apropriação pela gestão escolar, o que provavelmente decorre da segunda rodada de busca ter sido deliberadamente direcionada a essa lacuna, e não de uma distribuição espontânea e representativa de toda a produção sobre o tema - uma limitação metodológica que deve ser explicitada em qualquer uso acadêmico posterior deste levantamento. Ademais, os estudos primários analisados são majoritariamente de natureza qualitativa, ensaística ou de estudo de caso único, com exceção de Travitzki (2020) e de Rodrigues et al. (2025), que empregam tratamento estatístico mais robusto - o que impede estimativas quantitativas generalizáveis da magnitude do impacto de cada prática de apropriação sobre os resultados subsequentes do IDEB.

Como agenda futura, recomenda-se a ampliação da busca a outras bases (Scopus, Web of Science), nos moldes já realizados por Soares, Soares e Santos (2020) em revisão sistemática correlata sobre o próprio IDEB, bem como a condução de estudos empíricos brasileiros com delineamentos quantitativos e quase-experimentais que avaliem os efeitos de diferentes modelos de apropriação pedagógica dos resultados sobre a evolução do IDEB ao longo do novo ciclo decenal do Plano Nacional de Educação 2026-2036.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação analisou como a metodologia, as metas e os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica se articulam à interpretação pedagógica dos indicadores e à formulação de políticas públicas educacionais na Educação Básica. Para isso, realizou-se uma revisão integrativa da literatura, complementada pela análise documental de dispositivos legais e normativos referentes à avaliação educacional em larga escala no Brasil.

Em resposta ao problema de pesquisa, constatou-se que a transposição dos resultados do IDEB para a prática escolar não ocorre de maneira automática. A robustez técnica da fórmula do índice e a solidez do arcabouço normativo que o instituiu - do Decreto nº 6.094/2007 ao novo Plano Nacional de Educação 2026-2036 (Lei nº 15.388/2026) - representam uma base indispensável, mas sua efetivação como instrumento de



melhoria da qualidade depende da organização de práticas de gestão intencionais, contextualizadas e orientadas ao uso formativo dos dados. A avaliação em larga escala, portanto, não pode ser reduzida à divulgação periódica de um número, devendo assegurar condições reais de interpretação qualificada, planejamento pedagógico e redução das desigualdades educacionais.

A análise documental demonstrou que o ordenamento jurídico brasileiro consolidou, ao longo de quase duas décadas, um arcabouço robusto de metas educacionais mensuráveis, cuja trajetória - da linha de base de 2005, com IDEB de 3,8 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, aos 6,3 pontos alcançados em 2025 - evidencia avanços reais, ainda que desiguais entre etapas de ensino e entre entes federativos. Entretanto, os documentos analisados também permitiram compreender que a consolidação desses avanços exige ações concretas das equipes gestoras e dos sistemas de ensino.

Outro achado relevante refere-se à heterogeneidade dos contextos em que o IDEB é produzido. Escolas inseridas em diferentes realidades socioeconômicas, regionais e de infraestrutura apresentam condições desiguais de efetivação da política de avaliação, o que inviabiliza a leitura do índice como medida absoluta e comparável, sem a devida contextualização de seus determinantes estruturais. O valor numérico do IDEB pode contribuir para a identificação de necessidades de apoio institucional, mas não deve ser utilizado como rótulo definitivo da qualidade de uma escola ou da competência de seus profissionais.

No que se refere aos eixos de análise, a revisão evidenciou três dimensões principais, decorrentes diretamente do corpus selecionado. A primeira corresponde à fórmula do IDEB e à sua confiabilidade estatística, evidenciando - com base em Travitzki (2020) - que o índice é robusto para o monitoramento de estados e do país, mas insuficientemente confiável para o monitoramento individualizado de escolas sem o acompanhamento de uma margem de incerteza. A segunda envolve a apropriação pedagógica dos resultados pela gestão escolar, cujos efeitos variam conforme a existência de tempo institucional, formação e cultura organizacional voltada à análise coletiva de dados. O terceiro eixo refere-se aos usos político-discursivos e gerencialistas do índice, evidenciando que sua legitimação não ocorre apenas no interior da escola, mas também por meio da grande imprensa e das políticas estaduais de responsabilização.

Os achados demonstraram, contudo, que nenhuma dessas dimensões deve ser compreendida isoladamente. O IDEB precisa ser interpretado em conjunto com seus componentes desagregados, com sua margem de incerteza estatística e com a avaliação formativa realizada continuamente na escola, permitindo sua utilização como subsídio ao planejamento, e não como veredito definitivo sobre a qualidade institucional.

A investigação também revelou que parte significativa das dificuldades relacionadas ao uso do IDEB decorre de barreiras existentes no próprio sistema educacional - entre elas, a formação insuficiente de gestores para a leitura técnica de indicadores, a ausência de tempo institucional para análise coletiva dos



dados, e a persistência de uma cultura gerencialista, amplificada pela grande imprensa, que privilegia a comparação classificatória em detrimento do diagnóstico formativo.

Os objetivos específicos foram alcançados, uma vez que o estudo possibilitou compreender a metodologia de cálculo do IDEB e os fundamentos históricos, teóricos e legais das políticas de avaliação e responsabilização educacional; discutir os desafios enfrentados pelas equipes gestoras na interpretação dos resultados; e identificar, na literatura selecionada, os fatores associados à apropriação efetiva do índice como instrumento de melhoria da qualidade educacional.

Como limitações, reconhecem-se o número ainda reduzido de artigos incluídos (dez), a concentração de metade do corpus no eixo de apropriação pela gestão escolar - reflexo direto de a segunda rodada de busca ter sido deliberadamente orientada a essa lacuna -, a utilização de apenas duas fontes de pesquisa e a heterogeneidade dos delineamentos analisados, condições que impedem a generalização dos resultados para todos os contextos educacionais brasileiros. Recomenda-se que estudos futuros ampliem as bases consultadas (incorporando Scopus e Web of Science, nos moldes de Soares, Soares e Santos, 2020), incorporem literatura internacional sobre accountability educacional e investiguem, em contextos escolares concretos, os efeitos de diferentes modelos de apropriação pedagógica sobre a evolução do IDEB ao longo da vigência do Plano Nacional de Educação 2026-2036.

Conclui-se que a melhoria efetiva da qualidade da Educação Básica brasileira, mensurada pelo IDEB, exige mais do que o cumprimento formal de metas numéricas. Requer formação continuada de gestores e professores para a leitura crítica de indicadores - inclusive de sua margem de incerteza estatística -, tempo institucional para o planejamento colaborativo, articulação entre avaliação externa e avaliação formativa em sala de aula, e leitura crítica dos usos estritamente gerencialistas e classificatórios do índice, amplificados pelo discurso público a seu respeito. Transformar o número do IDEB em conhecimento pedagógico acionável constitui condição essencial para que a avaliação em larga escala cumpra sua função declarada: subsidiar, e não substituir, a construção cotidiana da qualidade educacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. C.; DALBEN, A.; FREITAS, L. C. de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, 2013.

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**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERTAGNA, R. H.; BORGHI, R. F. Sistemas de avaliação dos estados no Brasil: avanços do gerencialismo na educação básica. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 54, 2018.



BONAMINO, A. C. de; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: Diário Oficial da União, 2007.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Brasília: Diário Oficial da União, 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.934, de 2024**. Prorroga a vigência do Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília: Diário Oficial da União, 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2026-2036). Brasília: Diário Oficial da União, 2026.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. (Série Documental, Textos para Discussão, n. 26).

FERRÃO, M. E.; BELTRÃO, K.; FERNANDES, C. O Saeb: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1/2, p. 111-130, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**: projeções de metas intermediárias. Brasília: INEP, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019**: diretrizes do Saeb, unificação das siglas ANA, Aneb e Anresc. Brasília: INEP, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resultados do Ideb 2023**: apresentação. Brasília: INEP, 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Ideb avança em todas as etapas da educação básica**: resultados 2025. Brasília: INEP, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: ago. 2026.

MACHADO, C. Políticas estaduais de avaliação externa: tendências e implicações. **Quaestio: Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 22, n. 1, p. 205-223, 2020.



MENEZES, L. K. S.; KISTEMANN JUNIOR, M. A. Plano de Ação Educacional para a formação continuada de professores: uma proposta para o uso pedagógico dos dados do SPAECE. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, Fortaleza, v. 8, n. 23, p. 1268-1283, 2021.

PAGE, M. J. et al. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **BMJ**, v. 372, n. 71, 2021.

PRUDÊNCIO, M. M. Gestão escolar e aprendizagem discente no contexto das avaliações externas: o estado da questão. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, Fortaleza, v. 5, e024005, 2024.

PRUDÊNCIO, M. M.; VIDAL, E. M. A gestão escolar e aprendizagem discente sob o prisma da avaliação externa. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 18, n. 50, p. 26-47, 2023.

RODRIGUES, E. P.; MACIEL, L. P.; RUGGIERO, R. N.; RAMOS, M. N. O impacto da pandemia no desempenho escolar em municípios de médio porte do estado do Maranhão. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 126, 2025.

SAWICKI, S. S.; PAGLIARIN, L. L. P. Gestão escolar e avaliação em larga escala: realidades, possibilidades e desafios. **Regae: Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 7, n. 16, p. 25-39, 2018.

SOARES, D. J. M.; SOARES, T. E. A.; SANTOS, W. dos. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): revisão sistemática da literatura. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 37, p. 912-932, 2020.

SOARES, D. J. M.; SOARES, T. E. A.; SANTOS, W. dos. O algoritmo do Ideb e as metas projetadas para a Educação brasileira: uma análise estatístico-matemática. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 118, 2023.

SOUSA, M. de. Gerencialismo e performatividade: o único caminho para a escola pública de qualidade? **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 11, n. 2, p. 604-614, 2017.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. **Revisão integrativa: o que é e como fazer**. Einstein, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010.

TRAVITZKI, R. Qual é o grau de incerteza do Ideb e por que isso importa? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, p. 500-520, 2020.