

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E AVALIAÇÕES EXTERNAS: IMPACTOS NO CURRÍCULO E NA FORMAÇÃO CRÍTICA EM CONTEXTOS DE DESIGUALDADE EDUCACIONAL

*PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING AND EXTERNAL
ASSESSMENTS: IMPACTS ON CURRICULUM AND
CRITICAL EDUCATION IN CONTEXTS OF EDUCATIONAL
INEQUALITY*

Luciano Paiva de Vasconcelos¹

Avelina Márcia Alves Ferreira de Vasconcelos²

Sueli Ferreira da Silva de Menezes³

DOI: <https://doi.org/10.46550/am.v7i1.45>

Resumo: Este artigo analisa as relações entre o ensino de Língua Portuguesa, as políticas curriculares e as avaliações externas na educação básica, com foco nos impactos do SAEB, da Prova Brasil e do ENEM sobre o currículo, a prática docente e a compreensão da qualidade educacional. Parte-se do entendimento de que tais exames, embora relevantes para o diagnóstico da aprendizagem, passaram a influenciar a seleção de conteúdos, a organização do ensino e a condução do trabalho pedagógico. O estudo também problematiza os limites da padronização avaliativa em um país marcado por profundas desigualdades sociais, econômicas e regionais, destacando que os resultados escolares não podem ser dissociados das condições concretas de aprendizagem. Metodologicamente, trata-se de pesquisa

1 Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras - Português/ Inglês pela Universidade Estadual de Goiás. Secretária de Estado da Educação do Estado de Goiás - SEDUC. E-mail: luciano.vas@hotmail.com

2 Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras - Português/ Inglês pela Universidade Estadual de Goiás e Licenciatura e Pedagogia pela UNOPAR. Secretária de Estado da Educação do Estado de Goiás - SEDUC. E-mail: avelina.vas@hotmail.com

3 Possui graduação em Licenciatura Plena Pedagogia pela FAFICH - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Goiátuba/Unicerrado. Secretária de Estado da Educação do Estado de Goiás - SEDUC. E-mail: suelimenezesalm@gmail.com

bibliográfica, fundamentada em autores e documentos que discutem currículo, avaliação e justiça educacional. Conclui-se que a qualidade da educação exige processos avaliativos mais contextualizados, inclusivos e comprometidos com a formação crítica e a equidade escolar.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; políticas curriculares; avaliações externas; prática docente; desigualdades educacionais.

Abstract: This article analyzes the relationships between Portuguese Language teaching, curricular policies, and external assessments in basic education, focusing on the impacts of SAEB, Prova Brasil, and ENEM on the curriculum, teaching practice, and the understanding of educational quality. It is based on the assumption that these exams, although relevant for diagnosing learning, have come to influence content selection, the organization of teaching, and the conduct of pedagogical work. The study also problematizes the limits of evaluative standardization in a country marked by deep social, economic, and regional inequalities, highlighting that school results cannot be dissociated from the concrete conditions of learning. Methodologically, this is a bibliographic study grounded in authors and documents that discuss curriculum, assessment, and educational justice. It concludes that educational quality requires more contextualized, inclusive assessment processes committed to critical education and school equity.

Keywords: Portuguese Language teaching; curricular policies; external assessments; teaching practice; educational inequalities.

Introdução

A qualidade da educação básica brasileira tem sido amplamente debatida a partir da expansão das avaliações externas e de seu peso crescente na formulação de políticas públicas, na organização curricular e na definição de metas institucionais. No ensino de Língua Portuguesa, esse movimento adquire centralidade, pois a área reúne competências decisivas para a formação escolar e para a participação social dos estudantes. Ler, escrever, argumentar e compreender discursos são capacidades que ultrapassam o domínio técnico da língua e se vinculam à construção de sujeitos críticos, autônomos e capazes de intervir no mundo social.

Nesse contexto, as políticas curriculares voltadas ao componente de Língua Portuguesa passaram a dialogar de modo mais intenso com referenciais de avaliação em larga escala, produzindo aproximações nem sempre isentas de tensão. Embora esses instrumentos sejam apresentados como mecanismos de diagnóstico e monitoramento da aprendizagem, seus efeitos alcançam o cotidiano das escolas e influenciam escolhas pedagógicas, prioridades de ensino e formas de acompanhamento do desempenho. Com isso, o debate sobre currículo deixa de ser apenas normativo e passa a envolver também disputas sobre finalidades, sentidos e usos da escolarização contemporânea.

A problemática torna-se ainda mais sensível quando se observa que o ensino de Língua Portuguesa não pode ser reduzido a uma preparação para exames ou ao treino de habilidades fragmentadas. Trata-se de um campo formativo que envolve leitura crítica, produção de sentidos, oralidade, escuta, interpretação e inserção em múltiplas práticas sociais de linguagem. Quando avaliações externas passam a orientar, de maneira intensa, o planejamento escolar, emerge o risco de estreitamento curricular e empobrecimento das experiências educativas, sobretudo em contextos nos quais o desempenho mensurável assume precedência sobre a formação humana integral.

Além disso, a centralidade das avaliações externas precisa ser analisada à luz das desigualdades que atravessam a realidade educacional brasileira. Em um país marcado por diferenças socioeconômicas, regionais e institucionais profundas, os resultados escolares não podem ser interpretados como expressão isolada do esforço individual ou da eficácia pedagógica de cada escola. As condições materiais de funcionamento, o acesso a recursos culturais, a estabilidade das equipes docentes e o capital social das famílias interferem intensamente nas oportunidades de aprendizagem. Ignorar tais fatores compromete a leitura justa dos indicadores produzidos pelos exames.

É nesse horizonte que se insere o problema central deste artigo: compreender de que maneira as avaliações externas, ao incidirem sobre o ensino de Língua Portuguesa, repercutem no currículo, na prática docente e na própria concepção de qualidade educacional. O estudo parte do entendimento de que tais exames podem oferecer subsídios relevantes ao diagnóstico das aprendizagens, mas também podem induzir padronizações, hierarquizações e reduções analíticas quando seus resultados são tomados como medida suficiente do trabalho escolar. Interessa, portanto, examinar

tanto sua utilidade quanto seus limites no interior das políticas educacionais recentes.

Diante disso, o objetivo do artigo consiste em analisar as relações entre ensino de Língua Portuguesa, políticas curriculares e avaliações externas na educação básica, considerando também os efeitos das desigualdades educacionais sobre a interpretação dos resultados. Para desenvolver essa reflexão, o texto foi organizado em três seções articuladas: a primeira discute o componente curricular e suas bases formativas; a segunda examina os impactos das avaliações sobre o currículo e o trabalho docente; a terceira problematiza os limites da padronização em contextos desiguais. Com esse percurso, busca-se contribuir para um debate crítico, consistente e socialmente comprometido.

Ensino de Língua Portuguesa e políticas curriculares na Educação Básica

O ensino de Língua Portuguesa na educação básica brasileira ocupa posição estratégica na formação escolar, pois articula leitura, escrita, oralidade e análise da linguagem como dimensões constitutivas da participação social. Mais do que assegurar domínio técnico da norma, esse componente curricular deve favorecer a construção de sentidos, a interpretação crítica do mundo e a inserção do estudante em diferentes práticas discursivas. Por isso, pensar suas bases curriculares implica discutir finalidades educativas, concepções de linguagem e compromissos com uma formação humana orientada por princípios democráticos.

Ao longo das últimas décadas, as políticas curriculares voltadas à área buscaram superar modelos centrados na memorização gramatical e na repetição de exercícios descontextualizados. Em seu lugar, consolidou-se a defesa de um ensino orientado pelo uso social da língua, pela diversidade textual e pela ampliação das capacidades de expressão e compreensão. Nessa perspectiva, o currículo deixa de ser simples lista de conteúdos e passa a organizar experiências de aprendizagem que dialogam com a realidade dos estudantes, com a cultura escrita e com as demandas da vida coletiva contemporânea.

Esse movimento de reorganização curricular também se relaciona à própria trajetória histórica da disciplina no país. Conforme analisa Pietri (2010, p. 33),

A constituição da Língua Portuguesa como componente escolar

decorreu de disputas culturais, políticas e pedagógicas que definiram conteúdos, métodos e finalidades ao longo do tempo. Tal compreensão permite perceber que o currículo não é neutro nem estático, mas resultado de escolhas históricas que expressam projetos de sociedade e modos específicos de compreender a formação linguística no espaço escolar brasileiro.

Sob esse enfoque, compreender a linguagem como prática social desloca o ensino para além de rotinas mecânicas e aproxima a escola das experiências concretas dos alunos. Nesse horizonte, Geraldi (2011, p. 41) afirma que “o texto deve ser o ponto de partida e de chegada” do trabalho pedagógico, indicando que ler e escrever ganham densidade quando vinculados à interlocução, à produção de sentidos e ao diálogo entre sujeitos. Tal formulação fortalece abordagens que valorizam o uso vivo da língua no cotidiano escolar e consolidam práticas efetivamente formativas e coletivas.

Essa inflexão pedagógica também exige reconhecer que os estudantes chegam à escola atravessados por repertórios culturais diversos, formas distintas de comunicação e experiências desiguais de acesso à cultura escrita. Em razão disso, o ensino de Língua Portuguesa não pode restringir-se a um modelo homogêneo de aprendizagem, como se todos percorressem os mesmos caminhos. Cabe ao currículo acolher diferenças, promover mediações consistentes e ampliar possibilidades de participação, para que o trabalho com a linguagem se afirme como direito e reconhecimento da diversidade presente na escola.

Nessa direção, a noção de letramentos amplia a compreensão do que significa ensinar língua materna na contemporaneidade. Segundo Rojo (2009), a escola precisa considerar múltiplas práticas de linguagem, articuladas a suportes, contextos e culturas diversas, sobretudo em uma sociedade marcada pela circulação acelerada de informações. Assim, o currículo de Língua Portuguesa ganha densidade quando reconhece a pluralidade dos usos da linguagem e promove aprendizagens que dialogam com diferentes modos de ler, escrever, interagir e produzir sentidos em contextos sociais, digitais e multiculturais.

As diretrizes nacionais e a Base Nacional Comum Curricular reforçaram essa mudança de perspectiva ao organizar o componente em torno de práticas de linguagem, campos de atuação e competências progressivas. Tal orientação procura integrar conteúdos, procedimentos e finalidades formativas, evitando fragmentações improdutivas. Ao mesmo tempo, atribui à escola a responsabilidade de formar sujeitos capazes de

participar de situações comunicativas complexas, interpretar discursos, posicionar-se com autonomia e utilizar a linguagem como instrumento de cidadania e inserção social.

No interior dessa reorganização, os gêneros discursivos assumem papel relevante na mediação entre currículo e prática docente. Como destaca Silva (2015, p. 100), “os gêneros em práticas escolares de linguagens” favorecem um ensino mais situado, no qual a aprendizagem se constrói em interação com finalidades reais de comunicação. Desse modo, o trabalho pedagógico passa a demandar planejamento mais atento às condições de produção dos textos, aos interlocutores envolvidos e às competências linguísticas mobilizadas em cada situação educativa.

Outro aspecto decisivo nesse debate refere-se ao lugar da oralidade, durante muito tempo secundarizada nas práticas escolares. Quando reconhecida como dimensão estruturante do ensino de Língua Portuguesa, ela amplia a noção de competência linguística e contribui para que os estudantes desenvolvam argumentação, escuta, negociação de sentidos e participação pública. Tal ampliação é especialmente relevante em contextos marcados por desigualdades, pois a escola pode criar situações em que a palavra do aluno seja acolhida, elaborada e valorizada como parte legítima do processo formativo.

Nessa mesma lógica, a função da escola não se limita a transmitir conteúdos prescritos, mas envolve criar condições para que o estudante se aproprie da linguagem como ferramenta de compreensão de si, do outro e do mundo. Por isso, o currículo de Língua Portuguesa precisa articular exigência conceitual, sensibilidade pedagógica e compromisso democrático. Quando essa articulação se enfraquece, o ensino tende a perder sentido formativo e a reduzir-se ao cumprimento burocrático de habilidades; quando se fortalece, amplia horizontes de participação, reflexão, autoria e emancipação intelectual.

A formação docente ocupa, nesse cenário, lugar central para que as orientações curriculares se convertam em práticas significativas. Conforme problematiza Nonato (2019), trabalhar oralidade, escuta e interação demanda preparação teórica e metodológica consistente, capaz de romper com visões restritas do ensino. Além disso, segundo Silva (2015), a abordagem por gêneros exige que o professor compreenda o currículo como espaço de mediação cultural, e não apenas de execução técnica. Entre norma e uso, cabe à docência construir percursos pedagógicos responsivos às necessidades reais dos estudantes e às exigências formativas do currículo.

Diante disso, a fundamentação curricular do ensino de Língua Portuguesa precisa ser lida como campo de disputas, escolhas e responsabilidades coletivas. Não se trata apenas de definir conteúdos, mas de afirmar que linguagem, educação e cidadania permanecem profundamente vinculadas. Quando o currículo reconhece a pluralidade das práticas sociais de linguagem e a dignidade das experiências estudantis, a escola se torna mais capaz de formar leitores, autores e interlocutores críticos. Nesse percurso, ensinar Língua Portuguesa significa ampliar possibilidades de participação, autoria e intervenção qualificada no mundo social.

Avaliações externas e seus impactos no currículo e na prática docente

As avaliações externas passaram a ocupar lugar central no debate educacional brasileiro ao se consolidarem como instrumentos de monitoramento, regulação e produção de indicadores sobre o desempenho escolar. No campo da educação básica, sua expansão alterou rotinas administrativas, influenciou decisões pedagógicas e redefiniu expectativas em torno da qualidade do ensino. Mais que dispositivos técnicos, tais exames participam da organização do trabalho escolar e afetam diretamente a maneira como currículo, aprendizagem e resultados são compreendidos nas redes de ensino.

Nesse cenário, SAEB, Prova Brasil e ENEM deixaram de ser apenas mecanismos de aferição para se transformar em referências capazes de orientar prioridades institucionais e práticas didáticas. Com isso, conteúdos, habilidades e formas de acompanhamento da aprendizagem passaram a ser reinterpretados à luz de metas, índices e comparações públicas. Tal deslocamento fortaleceu uma cultura avaliativa que, embora produza dados relevantes, também intensifica pressões sobre escolas e docentes, sobretudo quando ignora os condicionantes sociais do desempenho.

A institucionalização dessas avaliações está vinculada a um projeto de gestão educacional baseado em evidências quantitativas e no acompanhamento sistemático do rendimento. Nesse sentido, Bonamino e Sousa (2012, p. 14) mostram que:

As diferentes gerações de avaliação da educação básica mantêm interfaces crescentes com o currículo escolar, produzindo efeitos que ultrapassam a mensuração do desempenho. Ao ingressarem no cotidiano pedagógico, tais exames passam a influenciar seleções de

conteúdos, tempos escolares e prioridades formativas, repercutindo diretamente sobre o trabalho docente.

Por essa razão, a leitura crítica das avaliações externas exige compreender que seus efeitos não decorrem apenas dos testes em si, mas do modo como seus resultados são apropriados pelos sistemas educacionais. Quando os dados orientam políticas de responsabilização e ranqueamento, a escola tende a reorganizar parte de seu trabalho para responder a expectativas externas. Em vez de promover reflexão ampla sobre a aprendizagem, o processo pode induzir simplificações que aproximam o currículo de uma lógica instrumental e reducionista.

No caso do SAEB, a força institucional do sistema decorre também de sua capacidade de alimentar indicadores nacionais e comparações entre redes. Conforme apresenta Brasil/Inep (2026), o exame realiza o “acompanhamento da qualidade da educação básica”, definição que reforça sua relevância pública e seu poder de indução sobre políticas escolares. Entretanto, quando esse acompanhamento é reduzido a metas numéricas, abre-se espaço para uma compreensão estreita da qualidade, incapaz de abarcar a complexidade do processo formativo.

A mesma tensão pode ser observada no Ensino Médio, sobretudo diante da centralidade adquirida pelo ENEM nas trajetórias escolares e nos projetos institucionais. À medida que o exame se consolidou como porta de acesso ao ensino superior e referência nacional de desempenho, suas matrizes passaram a influenciar planejamentos, simulados e escolhas metodológicas. Com isso, a prática docente foi atravessada por uma lógica de preparação constante, na qual a formação ampla do estudante muitas vezes cede lugar ao treinamento para a prova.

Tal movimento não ocorre de forma neutra, pois se articula a políticas que vinculam avaliação, currículo e desempenho docente. De acordo com Sousa (2003), avaliações em larga escala podem induzir seleções curriculares e redirecionar o ensino para conteúdos mais cobrados. Além disso, segundo Barretto (2012), a aproximação entre políticas de currículo, avaliação e docência repercute na autonomia profissional do professor, tensionando sua atuação entre a mediação pedagógica crítica e o cumprimento de prescrições voltadas ao desempenho.

No cotidiano das escolas, esse quadro produz consequências que nem sempre aparecem nos relatórios oficiais. O planejamento tende a privilegiar habilidades de maior incidência nas provas, enquanto conteúdos menos valorizados pelos exames perdem espaço ou são trabalhados de

maneira periférica. Em muitas situações, a preparação para avaliações externas passa a organizar calendários, materiais e estratégias de revisão, fortalecendo uma pedagogia da antecipação da prova e enfraquecendo outras dimensões formativas do ensino.

Esse estreitamento curricular afeta de modo sensível áreas que exigem tempo de elaboração, diálogo e experimentação, como leitura crítica, produção autoral, oralidade e reflexão conceitual mais aprofundada. Embora as avaliações possam oferecer informações importantes sobre lacunas de aprendizagem, elas não dão conta, sozinhas, da pluralidade dos processos educativos. O risco aparece quando o exame deixa de ser instrumento de diagnóstico e se converte em finalidade tácita do ensino, subordinando a formação ao desempenho mensurável.

Em relação ao ENEM, a influência curricular torna-se ainda mais evidente quando se observam suas competências e habilidades como parâmetro para o trabalho pedagógico. Conforme Brasil/Inep (2009), a Matriz de Referência organiza eixos cognitivos e competências que orientam a elaboração dos itens e, por consequência, afetam a seleção de conteúdos e práticas de ensino. Ainda que tal estrutura favoreça certa articulação nacional, também contribui para adaptar o ensino a um modelo avaliativo que passa a ditar ritmos e prioridades formativas.

Essa função reguladora do exame aparece de modo explícito quando sua dimensão seletiva se combina à promessa de aferição da qualidade educacional. Nessa direção, Santos e Horta Neto (2011, p. 198) observam que o ENEM se situa “entre a regulação da qualidade do ensino médio e o vestibular”, síntese que revela sua dupla natureza e sua capacidade de orientar o currículo. Sob tal pressão, o professor passa a administrar exigências contraditórias entre formar criticamente o estudante e prepará-lo para uma avaliação competitiva.

Diante disso, discutir avaliações externas e seus impactos no currículo implica reconhecer tanto sua utilidade diagnóstica quanto seus limites pedagógicos e políticos. O problema não reside na existência de instrumentos de acompanhamento, mas na centralidade excessiva que assumem quando passam a ordenar conteúdos, métodos e prioridades escolares. Uma política avaliativa comprometida com a educação democrática precisa dialogar com os contextos concretos de ensino, preservar a autonomia docente e compreender que qualidade não se reduz a índices ou classificações.

Desigualdades educacionais e os limites das avaliações padronizadas

As desigualdades educacionais constituem um dos principais desafios para a compreensão crítica da qualidade da educação básica no Brasil, sobretudo quando os resultados escolares são analisados sem a devida atenção às condições concretas em que alunos e escolas desenvolvem seus percursos. Em um país marcado por profundas assimetrias sociais e regionais, o desempenho educacional não pode ser lido como expressão exclusiva do mérito individual ou da eficiência institucional. Ele também reflete oportunidades distribuídas de forma desigual ao longo das trajetórias escolares e das possibilidades concretas de desenvolvimento humano.

Quando avaliações padronizadas se tornam a principal referência para medir a qualidade do ensino, corre-se o risco de obscurecer fatores decisivos que estruturam o cotidiano educacional. Diferenças de renda, escolaridade familiar, infraestrutura, acesso a bens culturais, estabilidade do corpo docente e condições territoriais interferem de modo significativo nas possibilidades de aprendizagem. Por isso, comparar redes e escolas apenas a partir de indicadores sintéticos pode reforçar injustiças analíticas e produzir leituras superficiais sobre realidades educacionais profundamente distintas.

Essa problematização ganha maior densidade quando se observa a relação entre origem social e desempenho escolar. Conforme analisa Ribeiro (2011), a desigualdade de oportunidades no Brasil afeta intensamente as trajetórias educacionais, uma vez que estudantes oriundos de contextos socioeconômicos mais vulneráveis costumam enfrentar obstáculos acumulados desde os primeiros anos de escolarização. Assim, os resultados obtidos em avaliações externas precisam ser lidos à luz de processos históricos e estruturais que condicionam o acesso à aprendizagem e a permanência qualificada na escola.

A própria distribuição territorial dos recursos educacionais evidencia que a escola brasileira não opera sob condições homogêneas. Em diferentes regiões, há contrastes marcantes quanto ao acesso a bibliotecas, laboratórios, conectividade, materiais didáticos e apoio pedagógico especializado. Além disso, muitos estabelecimentos convivem com rotatividade docente, precarização das condições de trabalho e limitações na formação continuada. Desconsiderar tais elementos compromete qualquer

leitura justa dos indicadores e fragiliza o sentido público das políticas de avaliação nas redes de ensino.

Tal quadro exige rever a ideia de que uma mesma régua consegue traduzir, com equilíbrio, a complexidade do sistema educacional. Nessa direção, Brasil/Inep (2024) destaca que o nível socioeconômico envolve fatores como “renda, escolaridade e posse de bens”, ao passo que a UNESCO (2020) reafirma a necessidade de uma educação em que “all means all”. Em conjunto, essas formulações mostram que desempenho e contexto não podem ser dissociados, sob pena de se naturalizar desigualdades e converter diferenças estruturais em aparentes fracassos individuais ou institucionais.

Também por isso, a crítica aos indicadores padronizados não significa negar sua utilidade diagnóstica, mas questionar seus usos absolutos e descontextualizados. Como observa Almeida (2013, p. 55), o Ideb produz:

Limites e ilusões quando passa a condensar, em um único número, expectativas amplas sobre qualidade educacional. A redução da vida escolar a índices sintéticos tende a invisibilizar aspectos fundamentais do processo formativo, como vínculos pedagógicos, participação, pertencimento, permanência e diversidade das experiências de aprendizagem vividas nas escolas.

Outro ponto decisivo envolve a interpretação dos resultados produzidos por escolas situadas em contextos muito distintos. Quando instituições socialmente vulnerabilizadas são comparadas com outras que dispõem de infraestrutura consolidada, apoio familiar ampliado e melhores condições materiais, a avaliação deixa de cumprir função diagnóstica equilibrada e passa a reforçar hierarquias já existentes. Nesse cenário, índices e rankings podem operar como mecanismos de estigmatização, deslocando para a escola responsabilidades que também pertencem às políticas sociais, ao financiamento público e à justiça distributiva.

Essa leitura torna-se ainda mais consistente quando se considera o peso do contexto escolar na efetivação das políticas avaliativas. Segundo Alves, Soares e Xavier (2013, p. 178), há “condições desiguais para a efetivação” de uma política de avaliação educacional, o que exige prudência na comparação entre escolas e redes. Em vez de assumir os resultados como espelho transparente da qualidade, torna-se necessário reconhecer que eles emergem de contextos materiais, culturais e institucionais profundamente heterogêneos, os quais delimitam tanto o ensino quanto às possibilidades reais de aprendizagem.

No mesmo horizonte crítico, a defesa de uma avaliação justa requer compreender que equidade não significa tratar sujeitos desigualmente situados como se estivessem em posição idêntica. Nesse sentido, a UNESCO (2020) sustenta que a inclusão educacional deve alcançar “todos os meios e todos”, formulação que reforça a necessidade de práticas avaliativas sensíveis às diferenças. Avaliar com justiça implica considerar barreiras sociais, culturais e pedagógicas que atravessam o percurso dos estudantes, em vez de apenas classificar desempenhos por meio de padrões uniformes e descontextualizados.

A formação docente também integra esse debate, pois professores que atuam em contextos mais vulneráveis frequentemente precisam responder a múltiplas demandas sem contar com as condições necessárias para o desenvolvimento de um trabalho contínuo e aprofundado. Quando os resultados das avaliações recaem sobre esses profissionais como forma de cobrança isolada, ignora-se que o trabalho pedagógico depende de suporte institucional, tempo de planejamento, políticas de valorização e redes de apoio. Sem essas garantias, a responsabilização tende a substituir a compreensão crítica das desigualdades que atravessam as redes públicas.

Desse modo, uma política avaliativa comprometida com a democracia educacional precisa abandonar a crença de que números, sozinhos, explicam a complexidade do ensino. Indicadores podem oferecer pistas relevantes, mas não esgotam a compreensão das experiências escolares nem captam integralmente as múltiplas dimensões da aprendizagem. Reconhecer os limites da padronização é passo importante para construir formas de avaliação mais abertas ao contexto, à diversidade e aos desafios reais enfrentados por estudantes, professores e comunidades ao longo da educação básica brasileira.

Em síntese, discutir desigualdades educacionais e os limites das avaliações padronizadas implica defender uma concepção de qualidade ancorada na equidade, e não apenas na comparação de resultados. Isso supõe reconhecer que desempenho escolar, condições de vida e oportunidades de aprendizagem se entrelaçam de maneira inseparável. Somente com essa compreensão será possível avançar para processos avaliativos mais inclusivos, capazes de orientar políticas públicas sensíveis aos contextos e comprometidas com o direito de todos a uma educação digna, plural e socialmente referenciada em todo o território nacional.

Considerações finais

A discussão sobre a qualidade da educação básica brasileira tem sido intensificada pela expansão das avaliações externas e por sua influência crescente sobre políticas públicas, currículos e práticas pedagógicas. No ensino de Língua Portuguesa, esse debate assume grande relevância, pois esse componente ocupa lugar central na formação escolar e no desenvolvimento de capacidades indispensáveis à participação social. Ler, escrever, argumentar e interpretar discursos constituem aprendizagens que ultrapassam a dimensão técnica e se vinculam à construção de sujeitos críticos, autônomos e participativos.

Nesse cenário, o fortalecimento de exames em larga escala, como SAEB, Prova Brasil e ENEM, ampliou a presença de indicadores e metas na organização do trabalho escolar. Embora tais instrumentos sejam apresentados como mecanismos de diagnóstico e acompanhamento da aprendizagem, seus efeitos alcançam a definição de conteúdos, a seleção de habilidades e o modo como o currículo passa a ser operacionalizado nas escolas. Com isso, a avaliação deixa de ocupar função apenas verificadora e passa a interferir mais diretamente na condução do ensino e nas prioridades atribuídas à formação dos estudantes.

No caso da Língua Portuguesa, essa interferência precisa ser examinada com atenção, pois se trata de uma área voltada à inserção dos alunos em práticas sociais de linguagem, e não apenas ao domínio de conteúdos fragmentados. Ensinar língua materna envolve formar leitores, autores e interlocutores capazes de compreender o mundo, elaborar argumentos e participar de diferentes situações comunicativas. Quando a centralidade dos exames induz estreitamentos curriculares, o risco é reduzir a complexidade desse processo a desempenhos mensuráveis, enfraquecendo a dimensão humanizadora da educação escolar.

Tal problemática torna-se ainda mais aguda em um país marcado por profundas desigualdades sociais, econômicas e regionais. Os resultados obtidos em avaliações padronizadas não podem ser interpretados sem considerar as condições concretas em que se desenvolvem as trajetórias escolares. Infraestrutura, renda familiar, acesso a bens culturais, estabilidade docente e apoio pedagógico constituem fatores que interferem fortemente nas oportunidades de aprendizagem. Desse modo, a comparação entre escolas e redes, quando desvinculada dessas condições, corre o risco de

naturalizar desigualdades históricas e reforçar leituras injustas sobre a qualidade da educação.

É a partir dessa compreensão que se delineia o problema central deste artigo: analisar de que maneira as avaliações externas incidem sobre o ensino de Língua Portuguesa, repercutindo no currículo, na prática docente e na própria concepção de qualidade educacional. Parte-se do entendimento de que esses exames podem fornecer elementos importantes para o diagnóstico das aprendizagens, mas também podem induzir padronizações e reduções analíticas quando seus resultados passam a orientar, de forma excessiva, o planejamento pedagógico e a leitura pública do trabalho realizado pelas escolas e seus professores.

Diante disso, o objetivo deste estudo consiste em discutir as relações entre ensino de Língua Portuguesa, políticas curriculares e avaliações externas na educação básica, articulando essa análise ao debate sobre desigualdades educacionais e limites da padronização. Para tanto, o artigo está organizado em três seções: a primeira aborda o ensino de Língua Portuguesa e as políticas curriculares; a segunda examina os impactos das avaliações externas no currículo e na prática docente; e a terceira problematiza os limites desses processos em contextos marcados por profundas desigualdades.

Referências

- ALMEIDA, Luana Costa. **O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out./dez. 2013. DOI: <http://doi.org/10.1590/S0101-73302013000400008>. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/es/a/FGHLWhm47PZpFSHWNxs5GLM/>. Acesso em: 04 mar. 2026.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. **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. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/ep/a/PkVXrTbnCJDktQxLZNK7dDj/>. Acesso em: 05 mar. 2026.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 738-753, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/cp/a/5N8pxSC7KSFJDsDvxkt4rdB/>. Acesso em: 08 mar. 2026.

BONAMINO, Alicia Maria Catalano de; SOUSA, Sandra Zákia. **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. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/>. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Indicador de Nível Socioeconômico do Saeb 2023: nota técnica**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: http://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/indicador_nivel_socioeconomico_saeb_2023_nota_tecnica.pdf. Acesso em: 06 mar. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Matriz de Referência do Enem**. Brasília, DF: Inep, 2009. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso em: 11 mar. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Saeb**. Brasília, DF: Inep, [2026]. Disponível em: <http://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 15 mar. 2026.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011.

NONATO, Sandoval. **Oralidade, ensino de língua portuguesa e formação do professor**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 19, n. 1, p. 49-68, 2019. DOI: <http://doi.org/10.1590/1984-6398201913577>. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/rbla/a/GNQBXXVbQj5rmyZSN5hyCyK/>. Acesso em: 14 mar. 2026.

PIETRI, Emerson de. **Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 70-83, 2010. DOI: <http://doi.org/10.1590/S1413-24782010000100005>. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/rbedu/a/FQZbCMNLgkZpGstqJSWQ3gQ/>. Acesso em: 12 mar. 2026.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. **Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil**. Dados, Rio de Janeiro, v. 54, n. 1, p. 41-87, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/dados/a/r3ML8HXCmH3V5FT5HDxsnYp/>. Acesso em: 03 mar. 2026.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São

Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, José Mario Cardoso dos; HORTA NETO, João Luiz. **Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular**. Educar em Revista, Curitiba, n. 40, p. 195-205, abr./jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/er/a/MpjmTPPGzzGFx63Mhst8YdS/>. Acesso em: 07 mar. 2026.

SILVA, Wagner Rodrigues. **Gêneros em práticas escolares de linguagens: currículo e formação do professor**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 15, n. 4, p. 1023-1055, 2015. DOI: <http://doi.org/10.1590/1984-639820156170>. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/rbla/a/4HSFLfTXJHm4GjyTPrttssz/>. Acesso em: 13 mar. 2026.

SOUSA, Sandra Zákia Lian. **Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 119, p. 175-190, jul. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/cp/a/SmhCBBnCzL3PB3QnbRbJKdf/>. Acesso em: 09 mar. 2026.

UNESCO. **Global education monitoring report 2020: inclusion and education – all means all**. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>. Acesso em: 02 mar. 2026.