



MARIA EDUARDA DE SALES NAVES

**OS DESDOBRAMENTOS DOS RESULTADOS DO SAEB NO
CONTEXTO DE UMA ESCOLA NO SUL DE MINAS GERAIS**

**LAVRAS-MG
2026**

MARIA EDUARDA DE SALES NAVES

**OS DESDOBRAMENTOS DOS RESULTADOS DO SAEB NO
CONTEXTO DE UMA ESCOLA NO SUL DE MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Desenvolvimento profissional docente, práticas pedagógicas e inovações, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Regilson Maciel Borges
Orientador

**LAVRAS-MG
2026**

**Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração
de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados
pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Sales Naves, Maria Eduarda.

Os desdobramentos dos resultados do SAEB em uma escola no sul de Minas
Gerais. / Naves, Maria Eduarda de Sales. - 2026.
133 p.

Orientador: Regilson Maciel Borges

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2026.
Bibliografia.

1. Educação. 2. Avaliações Externas. 3. Saeb. 4. Uso dos
resultados. 5. Contexto Escolar. I. Maciel Borges, Regilson. II. Universidade Federal
de Lavras. III. Título.

MARIA EDUARDA DE SALES NAVES

**OS DESDOBRAMENTOS DOS RESULTADOS DO SAEB NO CONTEXTO DE UMA
ESCOLA NO SUL DE MINAS GERAIS**

**THE UNFOLDINGS OF SAEB RESULTS IN THE CONTEXT OF A SCHOOL IN
THE SOUTH OF MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Desenvolvimento profissional docente, práticas pedagógicas e inovações, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 25 de março de 2026
Dr. Regilson Maciel Borges - UFLA
Dr^a Bethânia Bittencourt Costa e Silva - UFLA
Dr^a Joelma dos Santos Bernardes - UFU/Eseba

Documento assinado digitalmente
 **REGILSON MACIEL BORGES**
Data: 11/06/2026 11:06:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Regilson Maciel Borges

Orientador

**LAVRAS-MG
2026**

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente a Deus, pois foi Ele quem, com sua imensa graça e misericórdia, me proporcionou viver todas essas experiências, concedendo-me ânimo, sabedoria, consciência e renovando minhas forças dia após dia.

Ao meu querido esposo, Matheus Henrique, que sempre confiou e acreditou em mim, incentivando-me do início ao fim. Você me fez acreditar que tudo daria certo e me auxiliou em todas as fases, permanecendo ao meu lado sem hesitar. Te amo para sempre.

Aos meus pais e ao meu irmão, que cuidaram de mim e apostaram que eu poderia ir além, oferecendo-me esperança, e acima de tudo, amor desde o início da minha vida.

Ao meu orientador, Dr. Regilson Maciel Borges, que, sempre com tanta paciência e gentileza, orientou-me e aceitou a tarefa de caminhar ao meu lado desde a graduação até a conclusão deste mestrado.

Enfim, este é um momento de gratidão, mas afirmo que minha trajetória acadêmica está apenas começando. Por fim, cito uma fala do filósofo e professor Clóvis de Barros Filho: “Acostume-se a conseguir o que você planejou”.

Grata.

RESUMO

A avaliação externa e sua relação no contexto educacional tornou-se, nas últimas décadas, um assunto indispensável quando pensamos em formatos de avaliação e mensuração da qualidade da educação no Brasil, nesse viés destaca-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que vem sendo aplicado nas escolas brasileiras desde 1990 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Em tal contexto, o presente estudo tem como objetivo investigar como o SAEB repercute no contexto escolar, identificando se seus resultados influenciam a adoção de novas práticas e ações no âmbito do trabalho docente e da gestão escolar. A metodologia é de natureza qualitativa e investigativa, utilizando-se também a pesquisa bibliográfica e a análise documental. Como técnica de coleta de dados recorre-se a aplicação de entrevistas semiestruturadas, tendo como forma de análise dos dados a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin. A primeira seção é a introdutória. Na segunda seção, o referencial teórico se fundamenta nos estudos de Alicia Bonamino, Bernardete Gatti, Flavia O. Werle, entre outros autores que discutem o percurso histórico da avaliação da educação básica e o uso dos resultados das avaliações de sistemas. Essa seção teve o intuito de traçar o panorama histórico da avaliação externa no Brasil, desde as primeiras iniciativas entre as décadas de 1980 a 1990 até a consolidação do SAEB, evidenciando a complexidade e as múltiplas facetas desse objeto de avaliação, percebeu-se que a implementação das avaliações não está imune a desafios e contradições durante o processo. Na terceira seção utilizou-se a pesquisa bibliográfica, e teve como objetivo investigar as repercussões e os desdobramentos do SAEB em instituições de educação básica a partir da pesquisa empírica de produções, resultando na compreensão de que o sistema não é neutro, mas social, atuando como instrumento de regulação que interfere na relação entre sociedade e escola. A pesquisa apontou que os usos dos resultados são diversos e ambivalentes: algumas escolas os empregam criticamente para promover melhorias pedagógicas contextualizadas, enquanto outras os compreendem como meras ferramentas de mensuração e comparação, fomentando uma cultura conteudista e de preparação para testes. Houve apontamentos referentes ao trabalho docente e da gestão das escolas, além das perspectivas de trabalho a partir dos resultados do SAEB por cada um desses segmentos. A quarta e última seção, refere-se à aplicação das entrevistas semiestruturadas aos docentes (2º e 5º anos) e a gestão da escola analisada. A partir delas, compreendeu-se de que forma os resultados do SAEB tem repercutido no ambiente escolar e como esses resultados influenciam a elaboração de novas propostas pedagógicas, as reformulações curriculares e a organização da gestão escolar. Concluiu-se que o SAEB é um processo que demanda constantes reformulações, que possui uma natureza classificatória e que induz na equipe pedagógica sentimentos de pressão e responsabilização. Suas maiores críticas e dificuldades são em relação à aplicação de provas padronizadas, o uso dos resultados e a falta de formação específica para os docentes e equipe gestora analisarem e interpretarem esses dados contextualmente. Em decorrência do trabalho realizado, apresenta-se como produto educacional um ciclo de encontros de formação continuada para professores e para a equipe gestora da escola pesquisada.

Palavras-chave: Avaliação Externa; SAEB; Usos dos Resultados; Gestão Escolar; Formação de professores.

ABSTRACT

External evaluation and its relationship in the educational context has become, in recent decades, an indispensable subject when we think about evaluation formats and measurement of the quality of education in Brazil; in this bias, the Basic Education Evaluation System (SAEB) stands out, which has been applied in Brazilian schools since 1990 by the National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira (Inep). In such context, the present study aims to investigate how SAEB reverberates in the school context, identifying if its results influence the adoption of new practices and actions within the scope of teaching work and school management. The methodology is of a qualitative and investigative nature and, as a data collection technique, it resorts to bibliographic research, document analysis, and the application of semi-structured interviews, having as a form of data analysis the content analysis proposed by Laurence Bardin, the first section being the introduction. In the second section, the theoretical framework is based on the studies of Alicia Bonamino, Bernardete Gatti, Flavia O. Werle, among other authors who discuss the historical path of basic education evaluation and the use of the results of system evaluations. This section intended to trace the historical panorama of external evaluation in Brazil, from the first initiatives between the 1980s and 1990s to the consolidation of SAEB, highlighting the complexity and multiple facets of this evaluation object; it was perceived that the implementation of evaluations is not immune to challenges and contradictions during the process. The third section aimed to investigate the repercussions and developments of SAEB in basic education institutions from empirical research, resulting in the understanding that the system is not neutral, but social, acting as a regulatory instrument that interferes in the relationship between society and school. The research pointed out that the uses of the results are diverse and ambivalent: some schools employ them critically to promote contextualized pedagogical improvements, while others understand them as mere measurement and comparison tools, fostering a content-oriented culture of test preparation. There were also notes regarding the work of the teacher and the school management, in addition to the work perspectives based on the SAEB results by each of these segments. The fourth and last section refers to the application of the semi-structured interviews to the teachers (2nd and 5th years) and the management of the analyzed school. From them, it was understood how the results of SAEB have reverberated in the school environment and how these results influence the elaboration of new pedagogical proposals, curricular reformulations, and the organization of school management. It was concluded that SAEB is a process that demands constant reformulations, possesses a classificatory nature, and induces feelings of pressure and accountability within the pedagogical team. Its major criticisms and difficulties relate to the application of standardized tests, the use of results, and the lack of specific training for teachers and the management team to analyze and interpret these data contextually. As a result of the work carried out, an educational product is presented: a Cycle of Meetings for continuing education for teachers and for the management team of the researched school.

Keywords: External Evaluation; SAEB; Use of Results; School Management; Teacher Trainin

INDICADORES DE IMPACTO

Este trabalho enquanto pesquisa qualitativa de cunho social e político, objetivou compreender como uma política pública educacional, no caso, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é percebido e se desdobra no contexto escolar. Seus reflexos contribuem desde a compreensão de sua função reguladora a como os atores escolares lidam com o sistema no dia a dia da escola, influenciando na validação de recursos financeiros, morais e sociais. Também é importante ressaltar que este trabalho de pesquisa realizado em conjunto com a sociedade, evidenciando o caráter extensionista da Universidade, pois a coleta de dados foi realizada a partir de entrevista com roteiro semiestruturado com a participação de 9 docentes do ensino fundamental e também equipe gestora externos à UFLA. A partir das análises das respostas foi possível perceber padrões e concordâncias entre as entrevistadas, e também na relação do que já havia sido apontado nas sessões de referencial teórico e pesquisa bibliográfica. A médio prazo, é esperado que este estudo influencie a adoção de novas práticas pedagógicas a partir dos usos eficazes, interpretativos e contextualizados do SAEB no ambiente escolar, para isso, propõe-se o produto educacional que emerge dessa pesquisa, tendo como foco auxiliar na formação continuada de docentes e equipe gestora. Destaca-se que esse estudo contribui para o fortalecimento de uma cultura de avaliação formativa e não apenas quantitativa. Em síntese, a pesquisa se fundamenta na área temática de número 4 - Educação - da Política Nacional de Extensão. Os impactos dessa pesquisa estão alinhados com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU) que são eles: Educação de qualidade; Trabalho Docente e Crescimento Econômico; Redução das desigualdades e Paz, Justiça e Instituições Eficazes.

IMPACT INDICATORS

This work, as a qualitative research of a social and political nature, aimed to understand how a public educational policy, in this case the Basic Education Assessment System (SAEB), is perceived and unfolds in the school context. Its reflexes ranged from the understanding of its regulatory function to how school actors deal with the system in the day-to-day life of the school, influencing the validation of financial, moral, and social resources. It is also important to emphasize that this research work was carried out in conjunction with society, highlighting the extensionist character of the University, since data collection was carried out through semi-structured interviews with the participation of 9 elementary school teachers and also management staff external to UFLA. From the analysis of the responses, it was possible to perceive patterns and agreements among the interviewees, and also in relation to what had already been pointed out in the sections on theoretical framework and bibliographic research. In the medium term, this study is expected to influence the adoption of new pedagogical practices based on the practical, interpretive, and contextualized uses of SAEB (National Assessment of Basic Education) in the school environment. To this end, an Educational Product is proposed that emerges from this research, focusing on assisting in the continuing education of teachers and management staff. It is noteworthy that this study contributes to strengthening a culture of formative assessment, not just quantitative assessment. In short, the research is based on thematic area number 4 – Education – of the National Extension Policy. The results of this research are aligned with the Sustainable Development Goals (SDGs) of the United Nations (UN), which are: Quality Education; Teacher Employment and Economic Growth; Reduced Inequalities; and Peace, Justice and Strong Institutions.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Perfil das entrevistadas	79
---	----

LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ApA	Avaliação para a Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CETPP	Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas
Edurural	Projeto de Expansão e Melhoramento do Ensino Rural no Nordeste
FCC	Fundação Carlos Chagas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PE	Produto Educacional
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SipaeDF	Sistema de Avaliação Educacional do Distrito Federal
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFV	Universidade Federal de Viçosa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 AVALIAÇÃO EXTERNA NO BRASIL E SEUS DESDOBRAMENTOS NO CONTEXTO DA ESCOLA	20
2.1 Panorama histórico da avaliação externa no Brasil.....	21
2.2 O Sistema de avaliação da educação básica (SAEB)	25
2. Usos dos resultados das avaliações externas e dilemas da escola frente as avaliações	32
2.4 Desdobramentos da avaliação externa no trabalho docente e na equipe gestora.....	36
3 A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE AVALIAÇÃO EXTERNA E SUAS REPERCUSSÕES NO CONTEXTO ESCOLAR	42
3.1 O processo de coleta dos dados bibliográficos	42
3.2 Caracterização das produções selecionadas.....	47
3.3 Análise das produções científicas a partir de categorias temáticas.....	55
3.3.1 Dados do Saeb em foco: análise sobre seu uso e interpretação no trabalho docente e nas práticas pedagógicas.....	57
3.3.2 A influência dos resultados do Saeb na gestão escolar: desafios e perspectivas.	61
3.3.3 Entre a cultura classificatória e a responsabilização: resistências e proposições alternativas ao sistema.....	66
4 PERCEPÇÕES SOBRE OS DESDOBRAMENTOS DOS RESULTADOS DO SAEB: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA EMPÍRICA.....	71
4.1 Caracterização da pesquisa, seu lócus e participantes	71
4.2 Da fala a análise: a construção dos resultados a partir das entrevistas.	74
4.3 Discussão e interpretação dos eixos centrais das entrevistas: configurando dados empíricos... ..	79
4.3.1 A Tensão entre a Função Ideal da Avaliação Externa e o Foco na Quantificação	81
4.3.2 A Dinâmica da pressão e a responsabilização causal	84
4.3.3 A crítica a formação e ao uso superficial dos dados.....	88
4.3.4 A Influência no Planejamento: Ajuste versus Estrutura Curricular	91
4.3.5 A Falha na Comunicação e Transparência Comunitária.	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICE A: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	108
APÊNDICE B: PRODUTO EDUCACIONAL	110

1 INTRODUÇÃO

Esta investigação tem como temática central a relação entre a avaliação externa em larga escala, especificamente o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e o contexto da educação básica, com ênfase nos desdobramentos e nas repercussões concretas desse sistema nas instituições de ensino. Para tanto, reflete-se sobre a forma como a escola percebe a avaliação, o modo como esta é incorporada ao cotidiano escolar e como os seus resultados influenciam a tomada de decisão para a superação de déficits educacionais. A análise insere-se no âmbito da qualidade da educação, visando à compreensão e ao cumprimento da função formativa da avaliação.

Para Horta Neto (2010, p. 86), avaliar significa ir além das medições ou da apresentação de resultados, envolve a definição de políticas e estratégias governamentais que conduzem ao aperfeiçoamento institucional e também do próprio processo de ensino-aprendizagem em seus diferentes graus e modalidades, tendo em vista que a avaliação, compreendida como ação formativa, vai além de uma formalidade educacional e legislativa, abrangendo a sociedade e refletindo no contexto em que o estudante, a escola e o corpo técnico estão inseridos.

Partindo desse pressuposto, evidencia-se que a avaliação não deve se restringir ao mero cumprimento de obrigações impostas pelos governos federais, estaduais e municipais, para que ela seja, de fato, formativa, precisa indicar os resultados de forma clara para que as instituições possam atuar com base neles. Neste contexto, a apropriação significativa dos resultados configura-se como a ligação entre a avaliação e a atuação das instituições para a superação dos déficits e para a consolidação dos avanços evidenciados.

A utilização dos resultados das avaliações externas evidencia que estes não têm fim em si mesmos, mas constituem processos que possibilitam as transformações que sejam necessárias para o fortalecimento democrático da educação pública, essa é a concepção de avaliação abordada nesta pesquisa, a qual contribui para a formulação de políticas públicas e para a melhoria da qualidade da educação, além de permitir que as instituições busquem práticas mais assertivas para a resolução dos problemas educacionais.

Um dos principais exemplos de avaliação externa em larga escala é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica- SAEB, que está em vigência desde 1990, organizado e aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Trata-se de um conjunto de ações consolidado, hoje, como o principal sistema

de avaliação do ensino no Brasil, por meio de avaliações e questionários aplicados em todo o país, o SAEB visa oferecer um diagnóstico sobre a qualidade da educação, levantando dados importantes sobre a realidade das instituições e dos alunos no país. Aplicado em larga escala em instituições públicas e privadas, o processo leva em consideração o contexto e a realidade social do aluno a partir de seus questionários, resultando em dados importantes para a compreensão da citada qualidade do ensino e proporcionando um parâmetro para a melhoria e para a formulação de políticas educacionais (Brasil, 2025).

Segundo o site oficial, o SAEB é composto pelos seguintes objetivos: I - Produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões e unidades da Federação e, quando possível, para os municípios e as instituições escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento das séries históricas; II - Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais; III - Subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil; IV - Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa (Brasil, 2025).

Em 2005, a avaliação passou por uma reestruturação, momento em que o sistema passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC ou Prova Brasil). A Aneb manteve os procedimentos de avaliação amostral (atendendo aos critérios estatísticos de, no mínimo, dez estudantes por turma) nas redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica, modelo que, até então, vinha sendo executada pelo SAEB.

A Anresc, por sua vez, passou a avaliar, de forma censitária, as escolas que atendiam aos critérios de, no mínimo, 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (4ª série) ou dos anos finais (8ª série) do ensino fundamental das escolas públicas, o que permitiu a geração de resultados por unidade escolar. Posteriormente, em 2013, o sistema incorporou com a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) instituída pela Portaria n.º 482, de 7 de junho de 2013. Outra inovação dessa edição foi a inclusão, em caráter experimental, de testes de Ciências Humanas e Ciências da Natureza para estudantes do 9º ano do ensino fundamental, aplicados de acordo com um cronograma estrutural definido.

Em 2023, as citadas nomenclaturas deixaram de existir e a sistemática voltou a ser denominada apenas SAEB. Além disso, novas mudanças importantes continuaram ocorrendo no sistema, conforme será detalhado na Seção 2.2.

Sendo assim, percebe-se que o SAEB é um sistema que contribui para a educação básica no Brasil, apresentando potencial para que, quando seus resultados são utilizados efetivamente e com viés formativo, possibilite e impulse mudanças, reformulações e inovações no âmbito da educação e em seus mais variados setores. Destaca-se, principalmente, o auxílio na elaboração de planos de ação para o Projeto Político-Pedagógico da escola, constituindo-se como um apoio consistente para a gestão institucional e para o incentivo a novas práticas pedagógicas. Apesar disso, o sistema não está isento de limitações; trata-se de um processo alvo de críticas na literatura da área, tendo em vista o seu formato padronizado e a forma como os seus resultados são divulgados. Tais aspectos podem induzir a um processo de ranqueamento e classificação, o que, às vezes, sobrepõe-se ao seu papel formativo.

A necessidade de abordar temáticas inerentes à avaliação e ao uso dos seus resultados na educação vem sendo cada vez mais debatida no meio acadêmico e social, tendo em vista que as práticas que permeiam esse âmbito são um grande campo de exploração e pesquisa no Brasil. Nesta perspectiva, esta pesquisa parte da necessidade de compreender o processo e os desdobramentos de uma avaliação externa em larga escala, especificamente o SAEB, em uma escola da rede pública municipal no sul de Minas Gerais. Sobretudo, busca-se analisar de que maneira essa avaliação repercute no cotidiano escolar, desde o conhecimento e o entendimento da comunidade escolar acerca do próprio exame até o uso dos seus resultados.

O interesse por este estudo justifica-se por tratar-se de um tema presente e debatido nas escolas, com reflexos no trabalho docente e nas tomadas de decisão. A partir da vivência profissional na educação básica, noto essa necessidade cotidianamente, uma vez que, nós educadores, por vezes, sentimo-nos desamparados em relação à avaliação e, sobretudo, na busca por maneiras significativas de utilizar seus resultados. Dessa forma, a imersão no ambiente escolar e a constatação de que todos os anos ocorrem novas tentativas de validação desses usos, despertaram interesse em investigar como ocorre esse processo. Busca-se compreender como o SAEB se desdobra no interior da instituição e de que modo a avaliação fomenta discussões e a proposição novas práticas, visando ao desenvolvimento integral dos alunos.

A partir do estudo de referenciais teóricos, das análises bibliográficas e do levantamento de dados que envolvem contextos práticos realizados neste estudo, novamente, reitera-se que a avaliação necessita ter uma consequência positiva, que não se limite a apenas informar os resultados. Ações devem ser desenvolvidas, no sentido de buscar superação dos problemas apontados pelos resultados obtidos. Desse modo, os resultados das avaliações neste projeto serão vistos além dos números, consolidando-se como um instrumento de melhoria da qualidade educacional.

Assim, o problema desta pesquisa consiste em compreender, a partir de entrevistas semiestruturadas, de que modo o SAEB produz efeitos na comunidade escolar e como seus processos repercutem na instituição que será pesquisa, refletindo em novas práticas e abordagens que visem à melhoria da qualidade educacional.

Neste sentido, o objetivo geral desta pesquisa é investigar como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) repercute no contexto escolar, identificando as formas pelas quais seus resultados influenciam a adoção de novas práticas e ações no âmbito do trabalho docente e da gestão escolar.

São nossos objetivos específicos: Identificar as percepções de professores e gestores sobre a influência da avaliação externa no planejamento e nas suas práticas pedagógicas; investigar quais ações pedagógicas são implementadas a partir dos resultados obtidos no SAEB; compreender se há o uso dos resultados para a identificação de situações problemas e manejos para a superação de tais dificuldades e por fim, elaborar como Produto Educacional um material prático que tem como título “Ciclo de encontro com professores: Diálogos e Ação - O SAEB como ferramenta de aprimoramento profissional e das práticas pedagógicas”.

No que tange à vertente metodológica, esta investigação fundamenta-se na abordagem qualitativa e investigativa, voltada à compreensão das repercussões e desdobramentos do sistema no contexto institucional que está sob análise. Segundo Minayo (2009), a pesquisa é compreendida como um processo metodológico que possui múltiplas possibilidades de movimento dialético, o qual demanda uma revisão contínua e o confronto de ideias. Essa interlocução crítica em conjunto com os aparatos bibliográficos visa assegurar a validade epistemológica capaz de auxiliar no aprofundamento da compreensão das ações humanas.

Para Gil (1999), a pesquisa qualitativa caracteriza-se por sua dimensão subjetiva em relação ao objeto de estudo, ergue-se sobre a dinâmica e a abordagem do problema pesquisado e visa descrever e decodificar, de forma interpretativa os componentes de um sistema complexo. O mesmo autor salienta que a pesquisa científica pode ser definida “[...] como o processo formal e sistêmico de desenvolvimento do método científico, que tem como objetivo descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (Gil, 1999, p. 43).

Desse modo, Minayo (2009) e Gil (1999), nesse contexto, observam que a pesquisa se constitui como uma fonte inesgotável, a qual permite uma dinâmica articulação entre teoria e dados em um processo intrinsecamente inacabado e permanente, tendo em vista que a investigação busca o conhecimento dos acontecimentos sociais e das relações históricas e culturais. Sendo assim, pesquisa consiste em uma busca pela compreensão das práticas concretas, as quais ocorrem nos mais variados contextos. No caso das avaliações, o cenário

demanda uma análise profunda sobre os processos intercorrentes, permitindo que a pesquisa retrate a realidade de um determinado local:

Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática (Minayo, 2009, p. 17).

A investigação teve início na busca pela compreensão dos aspectos conceituais a partir de obras e artigos publicados. Esta revisão foi realizada com base em publicações de autores de referência no campo de estudo das avaliações externas, utilizando textos que apresentassem um panorama histórico e conceitual. Após a busca inicial focada nesses autores, procedeu-se a uma etapa de pesquisa bibliográfica direcionada. Definiu-se como fonte de pesquisa a plataforma Oasisbr, a qual conta com um vasto acervo de produções. Para essa fase, realizou-se o levantamento por meio de categorização, iniciando com os descritores “SAEB” e “escola” no título, aplicando-se o filtro para dissertação e teses. A busca resultou em 26 textos, dos quais foram selecionados seis que melhor se adequavam ao enfoque e aos objetivos dessa pesquisa.

Os estudos encontrados constituem subsídios essenciais para se compreender o contexto do SAEB no Brasil, bem como os seus desdobramentos nas escolas em diferentes cenários socioeducacionais. Permitem compreender também e sua influência e importância como um instrumento avaliativo que visa à melhoria da qualidade da educação a partir dos resultados obtidos pelas escolas e redes de ensino, articulando-os às críticas apresentadas pelos autores e às suas possibilidades de aprimoramento.

Para a pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas com roteiro semiestruturado, em formato presencial, com a equipe gestora, abrangendo a Direção e a Supervisão do Ensino Fundamental I. Também foram conduzidas entrevistas presenciais com as professoras atuantes no 2º e no 5º ano do Ensino Fundamental da referida unidade escolar no ano de 2023, ao total foram 9 participantes. O roteiro de entrevista foi estruturado em eixos, os quais serão detalhados na Seção 4, tendo como base as categorias e as subcategorias da pesquisa empírica.

Após a realização e a análise das entrevistas, foi possível compreender como SAEB é percebido na escola e quais as visões dos atores escolares diante dessa avaliação. O estudo possibilitou também compreender as estratégias adotadas pela instituição para a aplicação e para o uso dos resultados, a formação específica oferecida aos docentes, bem como a forma como a escola realiza a divulgação desses índices para a equipe escolar, para as famílias e para a

comunidade na qual está inserida. A partir dessas informações elaboraram-se as categorias de análise.

A presente dissertação está dividida em Seções, Subseções e Categorias. A primeira Seção refere-se a parte introdutória. A segunda Seção, intitulada “Avaliação externa no Brasil e seus desdobramentos no contexto da escola”, tem como objetivo apresentar um panorama histórico da avaliação externa no Brasil, contextualizar o que é o SAEB, bem como discutir de que modo pode ocorrer o uso dos resultados e quais os desdobramentos decorrentes das avaliações externas nas instituições de ensino, inclusive no trabalho docente e na equipe gestora.

A terceira Seção, cujo título é “A produção científica sobre avaliação externa e suas repercussões no contexto escolar”, configura-se como uma etapa mais teórica e conceitual do trabalho, na qual a busca por referenciais e por pesquisas sobre mesma temática é intensificada. Esse levantamento baseou-se na produção sobre o tema disponível no portal de pesquisa que foi a plataforma OasisBr, sendo realizado por meio de palavras-chaves e de filtros.

A quarta Seção, “Percepções sobre os desdobramentos dos resultados do SAEB: Análise e discussão dos dados da pesquisa empírica”, apresenta a divisão também de categorias e de subcategorias de análise, em que são apresentados os instrumentos de pesquisa e os seus resultados, a partir das análises realizadas.

Faz-se necessário ressaltar que esta pesquisa, em geral, não visa criticar a escola em si, muito menos os atores escolares da referida unidade, e sim compreender de que maneira o sistema repercute naquela instituição, e se há semelhanças com os levantamentos bibliográficos, para que o leitor tenha uma experiência, de fato, investigativa do objeto de estudo. O texto conta também com os seguintes tópicos: Considerações Finais; Referências; Apêndices e Produto Educacional.

Na etapa final, após a análise dos dados, disponibilizou-se além da pesquisa empírica, o Produto Educacional (PE) intitulado: “Ciclo de encontro com professores: Diálogos e Ação - o SAEB como ferramenta de aprimoramento profissional e das práticas pedagógicas”. O objetivo geral do produto é oferecer uma formação continuada aos professores e à equipe gestora da escola, com foco em auxiliar e em orientar esses atores no acesso, na análise crítica e, sobretudo, na aplicação pedagógica e social dos dados do sistema. O cronograma e a organização do produto estão disponíveis no Apêndice B.

2 AVALIAÇÃO EXTERNA NO BRASIL E SEUS DESDOBRAMENTOS NO CONTEXTO DA ESCOLA

Esta seção tem como objetivo apresentar um panorama histórico da avaliação educacional no Brasil, com destaque para a criação, para os fundamentos e para as estruturas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), assim como para a importância dos usos significativos de seus resultados pelas instituições escolares. A discussão desta seção, e das subsequentes, parte do pressuposto de que as avaliações externas, principalmente o SAEB, embora sejam idealizadas como instrumentos para subsidiar a melhoria da qualidade educacional e para servir de apoio à gestão escolar, produzem efeitos que são controversos e complexos no cotidiano escolar, desde sua estruturação em testes padronizados até o uso indevido dos resultados, frequentemente adotados como estratégias de divulgação e de classificação sem significado real na prática escolar.

Nas últimas décadas, a avaliação externa tem assumido um papel central e importante no cenário das políticas públicas brasileiras, consolidando-se como um instrumento e uma estratégia de monitoramento e de aperfeiçoamento da qualidade da educação nacional. Com o propósito de aferir o desempenho discente por meio de testes padronizados e questionários, as avaliações, sobretudo o SAEB - que é o sistema abordado nesta pesquisa - buscam oferecer indicadores quantitativos. O sistema passou a ser mais do que um instrumento diagnóstico, tornando-se um mecanismo com função reguladora, que influencia diretamente o trabalho pedagógico, as práticas educacionais e a organização da gestão, além de orientar a formulação de políticas educacionais que são baseadas em resultados.

A fim de aprofundar tais discussões históricas, esta seção está subdividida em quatro subseções. A subseção 2.1 “Panorama histórico da avaliação educacional no Brasil” aborda o percurso histórico das políticas avaliativas. A subseção 2.2 “O Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB” apresenta uma análise detalhada dos objetivos, dos componentes e da estrutura do sistema, com ênfase em sua centralidade no cenário educacional brasileiro. Por sua vez, a subseção 2.3 “O uso dos resultados das avaliações externas e os dilemas frente essas avaliações” examina as diferentes formas de apropriação dos resultados na prática escolar, evidenciando os desafios enfrentados pelas instituições na articulação desses dados com as práticas pedagógicas contextualizadas. Por fim, a subseção 2.4 “Desdobramentos da avaliação externa no trabalho docente e na equipe gestora” discute e aponta as interferências da avaliação externa sobre o fazer docente e a atuação da gestão, refletindo sobre as tensões e as resistências geradas pela lógica avaliativa entre esses atores.

2.1 Panorama histórico da avaliação externa no Brasil

Segundo Freitas (2007, p. 52), a emergência das avaliações externas ocorreu a partir da necessidade de criação de uma “cultura de avaliação”, que servisse para “medir, avaliar e informar”, e que permitisse ao Estado fornecer indicações e sugestões para o aprimoramento dos processos de ensino no país. Nesse sentido, faz-se necessário elucidar, inicialmente, o conceito de avaliação externa.

A avaliação externa consiste em uma metodologia aplicada por instituições e organismos que não estão diretamente inseridos em uma escola específica, com o intuito de avaliar o desempenho dos alunos. Em contrapartida, a avaliação interna, diz respeito à análise do desempenho escolar feita restritamente no âmbito da própria escola. Brandalise (2010, p. 319) conceitua a avaliação externa nos seguintes termos: “[...] aquela em que o processo avaliativo é realizado por agentes externos à escola (pertencentes a agências públicas ou privadas), ainda que com a colaboração indispensável dos membros da escola avaliada, da comunidade educativa”.

Quando associada ao formato em larga escala, a avaliação passa a ter como objetivo informar o que populações e subpopulações de alunos, em diferentes séries, sabem e são capazes de fazer em determinado momento, além de acompanhar a sua evolução ao longo dos anos. Assim, a avaliação externa configura-se como um instrumento em larga escala utilizado para verificar a qualidade do ensino e da educação no país, que conforme Fontanive e Klein (2000, p. 411) no Brasil possuem um caráter predominantemente de diagnóstico, fazendo comparações entre anos e disciplinas. Dentre os sistemas vigentes, destaca-se o SAEB, sobre este, os mesmos autores inferem sobre seus resultados:

É importante chamar a atenção para que a leitura dos resultados não conduza a interpretações simplistas ou a inferências de causa e efeito entre uma variável considerada isoladamente e o valor da proficiência a ela correspondente. A complexidade do fenômeno da aprendizagem e a sua multicausalidade devem estar sempre presentes (Fontanive; Klein, 2000, p. 427).

O Brasil segue o padrão internacional ao utilizar avaliações externas para verificar a adequação das instituições de ensino aos parâmetros curriculares nacionais. Por meio dessas avaliações, observa-se se os alunos alcançam as habilidades e as competências necessárias para concluir um ciclo ou etapa educacional, proporcionando, assim, referenciais de qualidade.

Por outro lado, Vianna (2003) adverte que a avaliação deve ter uma finalidade que não se restrinja a apenas a informar os resultados, visto que se espera que as avaliações externas sejam formativas, e não quantitativas ou classificatórias. De todo modo, a título introdutório, cabe ressaltar que os formatos avaliativos atuais no Brasil não se originaram em sua forma vigente, mas passaram por sucessivas reformulações ao longo dos anos.

As avaliações externas no Brasil tiveram sua estruturação iniciada na década de 1980, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau (SAEP), no ano de 1988 (Bonamino, 2002). A partir desse Sistema, foram surgindo outros formatos de avaliação. O SAEP foi pioneiro ao lançar as bases para a formulação de uma política nacional de avaliação educacional, que hoje abrange desde a educação básica até o ensino superior. Por meio desse processo, anos a frente foi consolidado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que prevê a articulação entre as medidas de desempenho e resultados de estudos de contexto.

A obra “Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil” analisa a evolução das avaliações educacionais no país ao longo do período de 1988 a 2013. Fruto de um ciclo de debates organizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC), a publicação reúne especialistas que analisam e discutem contribuições acerca do tema. Alguns dos capítulos do livro fundamentam este texto, tendo em vista que esse panorama histórico foi analisado sobre diversas perspectivas, abrangendo tanto críticas sobre a formulação e sobre os formatos das avaliações quanto contribuições acerca da qualidade almejada, da necessidade de criação e da constante reformulação desses exames.

Gatti (2013), no capítulo “Possibilidades e Fundamentos de Avaliações em Larga Escala: Primórdios e Perspectivas Contemporâneas”, traça um histórico detalhado das avaliações educacionais no Brasil. Como marco inicial dessas iniciativas, a autora cita o convite do então ministro da Educação, Aluísio Sotero, no ano de 1987, aos pesquisadores da FCC para uma discussão acerca da necessidade e da viabilidade de uma avaliação de desempenho educacional no Brasil. Tratava-se de um convite singular para a época, tendo em vista que era um projeto novo com inspirações internacionais, a exemplo do modelo norte-americano. O Ministério da Educação (MEC) almejava uma avaliação que fornecesse dados reais sobre o rendimento escolar no Brasil, visando à melhoria dos currículos e ao conhecimento dos diferentes contextos (Gatti, 2013).

Para a formulação de uma avaliação externa em larga escala, era necessário o conhecimento prévio dos mecanismos de avaliação. Gatti (2013) destaca que Helena Antipoff

e Lourenço Filho promoveram importantes discussões nas primeiras décadas do séc. XX sobre os diagnósticos de aprendizagem e acerca das dificuldades educacionais. Um importante marco ocorreu em 1996, com a criação do Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas (CETPP) pela Fundação Getúlio Vargas. Nesse centro, foram desenvolvidos testes para o Ensino Médio e análises sobre os reflexos dos fatores sociais e econômicos no processo de aprendizagem dos estudantes.

Em 1980, a cidade de São Paulo estruturou e aplicou um estudo pioneiro. A pesquisa buscava analisar o nível de escolaridade dos alunos da rede pública municipal, porém, o projeto foi interrompido na etapa de análise dos resultados. Com a mudança de gestão, os dados obtidos por meio do levantamento não foram aproveitados.

Nos anos seguintes, entre 1982 e 1986, foi instaurado o Projeto de Expansão e Melhoramento do Ensino Rural no Nordeste (Edurural), considerado o marco inicial das avaliações em larga escala. Com foco específico nos alunos da zona rural, a iniciativa visava à melhoria da qualidade e do acesso à educação por parte desses estudantes, considerando o fato de essa região ser historicamente marcada por desigualdades e pela supressão de direitos, bem como por seus altos índices de analfabetismo e pela falta de infraestrutura educacional (Gatti; Vianna; Davis, 1991).

Esse projeto foi desenvolvido pelo MEC, em parceria com o Banco Mundial e com governos federal e estaduais, assumindo os seguintes objetivos principais: a) ampliar o acesso à educação nas zonas rurais; b) melhorar a qualidade do ensino a partir da valorização e da capacitação dos professores e da produção de material didático; c) fortalecer a gestão educacional, e d) promover a integração entre a educação e o desenvolvimento rural (Unesco, 1988).

Em sua totalidade, nove estados da região Nordeste foram beneficiados e, como resultado dessa política, observou-se um aumento das matrículas na rede de ensino, a redução do abandono escolar e a prevista capacitação docente (Unesco, 1988). Gatti, Vianna e Davis (1991) apontam que, para a implementação do EDURURAL em território nacional, fizeram-se necessários estudos experimentais em fases distintas: a primeira delas foi realizada em dez cidades: Belém, São Luís, Natal, Recife, Aracaju, Belo Horizonte, Niterói, Florianópolis, Cuiabá e Brasília.

A segunda fase foi realizada em vinte cidades distribuídas por dez estados federativos – Santarém e Castanhal (Pará), Imperatriz e São José de Ribamar (Maranhão), Mossoró e Currais Novos (Rio Grande do Norte), Caruaru e Timbaúba (Pernambuco), Estância e Itabaiana (Sergipe), Volta Redonda e Campos (Rio de Janeiro), Montes Claros e Barbacena (Minas

Gerais), Blumenau e Criciúma (Santa Catarina), Rondonópolis e Sinop (Mato Grosso), além de Plano Piloto e Taguatinga (Distrito Federal).

Por sua vez, a terceira fase contemplou trinta e nove cidades de quinze estados – Manaus, Tefé e Parintins (Amazonas), Macapá (Amapá), Rio Branco (Acre), Porto Velho (Rondônia), Teresina, Florianópolis e Parnaíba (Piauí), Fortaleza, Sobral e Crato (Ceará), João Pessoa, Campina Grande e Patos (Paraíba), Maceió, Palmeira dos Índios e Penedo (Alagoas), Salvador, Jacobina e Vitória da Conquista (Bahia), Vitória, Cachoeiro de Itapemirim e Colatina (Espírito Santo), São Paulo, Ribeirão Preto e Marília (São Paulo), Curitiba, Maringá e Cascavel (Paraná), Porto Alegre, Santa Maria e Pelotas (Rio Grande do Sul), Goiânia, Jataí e Ceres (Goiás), bem como Campo Grande, Ponta Porã e Corumbá - Mato Grosso do Sul (Vianna, 1989b *apud* Borges; Brandalise; Nunes, 2024, p. 31).

A partir da experiência desses sistemas, e dos estudos sobre rendimento escolar e desempenho dos sistemas educacionais, emergiu entre os anos de 1988 e 1991 o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau - SAEP, o qual, segundo Freitas, configurou-se como o desenho preliminar do que viria a ser o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB no ano de 1990.

O SAEP foi desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas, e aplicado em novembro de 1988, com o intuito de “[...] testar a pertinência e a adequação de instrumentos e procedimentos” (Bonamino; Franco, 1999, p. 110). Entretanto, cabe destacar que “dificuldades financeiras impediram o prosseguimento do projeto, que só pôde deslanchar em 1990, quando a Secretaria Nacional de Educação Básica alocou recursos necessários”, viabilizando a realização do primeiro ciclo do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (Bonamino e Franco, 1999, p. 110 *apud* Borges; Brandalise; Nunes, 2024, p. 33).

Dessa forma, instituiu-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o qual será detalhado nas seções seguintes. Esse sistema sofreu modificações e melhorias ao longo do tempo, firmando-se, atualmente, como a principal avaliação de desempenho educacional do Brasil.

Entre os anos de 1989 e 1996, mesmo com o SAEB em vigência, estados como Paraná, São Paulo, Ceará e Minas Gerais desenvolveram seus próprios sistemas de avaliação. O estado de São Paulo, especificamente, no ano de 1996, instituiu o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), o qual mensura o desempenho dos alunos da rede estadual em Língua Portuguesa e em Matemática. Em Minas Gerais, no ano de 1991, foi implantado o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - SIMAVE, que incluía avaliações como o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB).

Nesse sistema, analisava-se o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio. E no ano de 1992, no estado do Ceará, foi estruturado o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

Sob essa perspectiva, e diante da necessidade de melhoria da qualidade educacional, estrutura-se a Teoria de Resposta ao Item (TRI), a qual foi aplicada pela primeira vez no país no ano de 1992, no estado de São Paulo. Essa teoria foi utilizada para avaliar o desempenho dos alunos daquela unidade federativa. A TRI é um modelo psicométrico empregado para mensurar as habilidades individuais com base nas respostas aos itens de um teste (Brasil. Inep, 2012).

Apesar dos grandes avanços, Gatti (2013) aponta ainda alguns desafios, como a necessidade de adaptação dessas avaliações às realidades e aos contextos educacionais diversos, além da garantia do uso efetivo dos resultados pelas instituições de ensino. Em consonância com essa perspectiva, a autora adverte sobre a necessidade de uma análise mais minuciosa e também da necessidade de potente formação para os professores(as):

As experiências com avaliações em larga escala, em nível federal, em estados e municípios ao longo das duas últimas décadas, vêm permitindo acúmulo de conhecimentos na área e contribuíram para a formação e o aperfeiçoamento de pesquisadores e técnicos em avaliação de desempenho escolar, embora não na medida esperada e, nem com a expansão formativa de especialistas desejável, especialmente os com formação pedagógica mais forte (Gatti, 2013, p. 61).

O desenvolvimento de uma avaliação que contemple indivíduos, sobretudo em seu processo de escolarização, demanda cuidados especiais, sejam eles éticos, pedagógicos ou metodológicos, exigindo também prévios conhecimentos técnicos e científicos. É necessária a reflexão sobre os objetivos e a consequência desses processos, pois eles abrangem não somente questões escolares, mas também sociais, acarretando consequências pessoais.

Em suma, pode-se observar que as avaliações externas no Brasil se consolidaram e se tornaram mais conhecidas ao longo dos anos, evoluindo de iniciativas pontuais para um sistema nacional que abrange todas as instituições de ensino básico público. Por meio da aplicação de questionários e de testes, esse mecanismo fornece um diagnóstico - considerado falho e às vezes superficial segundo alguns autores - da educação brasileira.

2.2 O Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB

Na subseção anterior, apresentou-se um breve histórico e os processos inerentes à avaliação externa no Brasil, a qual contribui para o desenvolvimento do ensino nacional. Nos

anos de implementação e pré-consolidação do SAEB, embora o sistema educacional apresentasse avanços em outros aspectos - como, por exemplo, no acesso e na permanência dos alunos na escola - um ponto ainda era questionável: a real qualidade do ensino oferecido naquele momento. Fazia-se imperativa a construção de uma ferramenta que fornecesse um diagnóstico preciso sobre o desenvolvimento dos alunos no âmbito da educação básica, não como um exame voltado para o desenvolvimento individual de cada estudante, mas sim, como um sistema, que abrangesse toda a comunidade escolar.

A partir dessas constatações e das perspectivas advindas das demais experiências avaliativas, o governo federal, por meio de uma iniciativa estratégica e diante da necessidade de obter informações diagnósticas sobre a qualidade do ensino no país, buscou um novo mecanismo.

A partir dessa realidade, o governo federal, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), instituiu, no ano de 1990, o SAEB, que consolidou o formato de avaliações externas e em larga escala. O sistema foi criado com o objetivo de identificar os fatores que incidem no processo de aprendizagem, com vistas à melhoria da qualidade do ensino. Conforme supracitado, o SAEB consiste em um procedimento amplo e extensivo, ele é, hoje, a principal avaliação externa em larga escala vigente no país. O termo “em larga escala” indica o tipo de avaliação e a sua abrangência (Calderón; Borges, 2020, p. 30). A proposta do sistema é avaliar as competências dos alunos por meio da aplicação de testes e de questionários nas escolas de educação básica do país, tendo como objetivo proporcionar um diagnóstico detalhado.

Bonamino (2002) destaca que o SAEB surgiu em um contexto de expansão das políticas de avaliação em larga escala, sob influência de pressões internas e externas que buscavam maior transparência dos dados educacionais. Sousa (2010) por sua vez, aponta que o sistema foi criado como um instrumento técnico-político capaz de introduzir no contexto brasileiro, uma cultura avaliativa que fosse orientada para a melhoria da qualidade educacional e para o aperfeiçoamento da gestão escolar. A autora acrescenta ainda que a consolidação do sistema estimulou as propostas de avaliação no âmbito dos governos estaduais, iniciativas que passaram a ter centralidade nas políticas em curso.

Segundo Borges, Brandalise e Nunes (2024), desde a sua criação, o SAEB fundamenta-se na ideia de sistema, atendendo à necessidade de monitoramento e de avaliação da eficácia das políticas educacionais brasileiras com o objetivo de impulsionar a avaliação em larga escala. O órgão responsável pela elaboração e pelo acompanhamento do SAEB é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Essa autarquia encarrega-se de

prover as condições de funcionamento para a coleta, o processamento e a constituição das bases de dados necessárias para a realização da avaliação da educação básica brasileira.

A regulamentação da Avaliação da Educação Básica Brasileira teve origem com a Medida Provisória n.º 661/94, que alterou a lei n.º 4.024/61, reeditada sob o n.º 711 em 17/11/1994, e novamente na de n.º 765, em 16/12/1994. A partir desta última, ocorreu a institucionalização do SAEB, com a emissão da Portaria n.º 1.795, de 27/12/1994, pelo MEC. No entanto, ao longo do ano de 1995, foram realizadas novas alterações no texto da referida medida provisória 765/94 novas alterações (Borges; Brandalise; Nunes, 2024, p. 33).

Com isso, desde a sua criação, o SAEB vem sendo objeto de estudos não apenas em relação aos seus processos de aplicação, mas também no que tange às suas modificações e reformulações, inclusive por parte de comissões vinculadas ao MEC, na busca por seu aperfeiçoamento. Problemas técnicos do sistema têm tentado ser superados, como aqueles relativos à modelagem das provas, ao teor e à validade dos itens, bem como ao processo de amostragem. Noutro vértice, ainda se apresentam “desafios quanto à divulgação, à disseminação e à apropriação dos resultados nos diferentes níveis de gestão do sistema e entre os professores” (Gatti, 2013, p. 55).

Alterações também foram implementadas tanto nas disciplinas abrangidas pelos testes quanto no público-alvo das avaliações:

O site do Inep aponta que – nas edições de 1997 e 1999– seu público-alvo foi formado por alunos matriculados nas 4ª e 8ª séries e foram avaliados nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Os alunos do 3º ano do Ensino Médio, por sua vez, foram avaliados, além dos conhecimentos nessas três disciplinas, também nas disciplinas de História e Geografia. A partir de 2001, somente as áreas de Língua Portuguesa e Matemática foram objeto de avaliação no Saeb. (Borges; Brandalise; Nunes, 2024, p. 34).

No ano de 2005, o SAEB passou a englobar a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil. Essa reformulação foi instituída por meio da Portaria nº 931, de 21/03/2005. Em seu parágrafo segundo a referida Portaria estabelece os objetivos gerais da ANRESC:

a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global; b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados; c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão de ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional; d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares (Brasil, 2005, p. 17).

Ao analisar os objetivos da ANRESC, percebe-se que a intenção primordial da avaliação consiste, sobretudo, na análise dos dados que demonstram o nível de qualidade e de equidade presentes na educação básica, por meio da coleta de informações acerca das escolas avaliadas.

Essas reformulações iniciais foram fundamentais para o SAEB. Destaca-se, por exemplo, a transição da Teoria Clássica de avaliação para a Teoria de Resposta ao Item (TRI), a qual propiciou o desenvolvimento de técnicas de elaboração de itens e de matrizes de referência para a estruturação das provas, além de organizar o tratamento informatizado dos dados levantados e da apuração de resultados, de elaborar escalas para a interpretação dos índices e de desenvolver estratégias para a sua divulgação (Gatti, 2013, p. 73).

Um importante marco para o SAEB, e para as análises de rendimento, foi a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em abril de 2007, por meio do Decreto Presidencial nº 6.094. O Ideb se constitui como um indicador resultante da articulação de dois conceitos: o fluxo escolar e as médias de desempenho obtidas nas avaliações.

O Índice é um indicador sintético que relaciona as taxas de aprovação escolar, obtidas no Censo Escolar, com as médias de desempenho em língua portuguesa e matemática dos estudantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Desta forma, apresentam melhores resultados no Ideb os sistemas que alcançam, de forma concomitante, maiores taxa de aprovação e proficiência nas avaliações (Inep, 2024).

Apesar de o Ideb fornecer dados do país como um todo, de cada município, de cada estado e de cada escola, e de ser considerado o principal instrumento das políticas educacionais brasileiras, muitas críticas lhe são direcionadas, uma vez que há outros aspectos do processo formativo dos estudantes não contemplados em sua formulação (Borges; Brandalise; Nunes, 2024, p. 36).

Ainda sobre o SAEB, o artigo 2º da Portaria nº 149, de 16/06/2011, estabelece os objetivos do Sistema (grifos acrescidos):

- Art. 2º. Constituem objetivos do Sistema de Avaliação da Educação Básica:
- I. Oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas;
 - II. Identificar problemas e diferenças regionais na Educação Básica;
 - III. Produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos estudantes;
 - IV. Proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade, uma visão dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos;**

V. Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa;

VI. Aplicar testes de Matemática e de Língua Portuguesa, com foco em resolução de problemas e em leitura respectivamente, definidos nas Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica;

VII. Produzir informações sobre o desempenho dos estudantes, assim como sobre as condições intra e extra-escolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem, no âmbito das redes de ensino e unidades escolares;

VIII. Fornecer dados para cálculo do IDEB;

IX. Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência dos sistemas e redes de ensino brasileiras;

X. Manter a construção de séries históricas, permitindo comparabilidade entre anos e entre séries escolares (BRASIL, 2011, p. 24, grifos da autora).

Evidencia-se, a partir desses objetivos, a intenção de consolidar um indicador que demonstre e proporcione reflexão acerca da qualidade do ensino ofertado no Brasil, com o intuito de diagnosticar e de fornecer dados sobre os sistemas educacionais por meio de aplicação dos testes do SAEB. Essa iniciativa visa contribuir significativamente para a qualidade da educação no país nas esferas municipal, estadual e federal.

Outra alteração foi a Portaria nº 482, de 07/06/2013, que instituiu a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), essa também passou a integrar o SAEB, agora abrangendo estas três avaliações: ANEB, ANRESC E ANA¹.

Contudo, a partir do ano de 2019, essas siglas deixaram de existir, e todas foram incorporadas ao próprio SAEB. Por força do Decreto Presidencial nº 9.432, de 29 de junho de 2018, o sistema passou a integrar a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica, juntamente com Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

¹ **ANEB**, avaliava, a cada dois anos, uma amostra dos/as alunos/as regularmente matriculados/as no 5º e 9º ano do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, das escolas públicas e privadas localizadas em áreas urbanas e rurais do país; **b) a ANRESC**, também conhecida como Prova Brasil: avaliação censitária, também realizada a cada dois anos, dos/as alunos/as do 5º e 9º ano do ensino fundamental das escolas públicas municipais, estaduais e federais que possuíam, no mínimo, 20 alunos/as matriculados/as por escola; **c) a ANA**: inicialmente, se constituía em avaliação censitária dos/as alunos/as do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas do país, realizada anualmente. Em 2018, passou a avaliar o 2º ano do ensino fundamental, através da Portaria nº 1.100, de 26/12/2018. Seu objetivo era avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática. (Borges; Brandalise; Nunes, 2024).

² Forma censitária diz respeito à uma abordagem que busca coletar dados de todos os elementos de uma população coletar dados detalhados e abrangentes sobre cada indivíduo, garantindo informações completas sobre o grupo estudado.

Mudanças e reformulações no sistema tiveram continuidade ao longo dos anos. Em 2023, com a transição na Presidência da República do Brasil, a nova gestão do MEC e do INEP, por meio da Portaria nº 267, de 21/06/2023, estabeleceu novas diretrizes para a realização do SAEB. A partir desse ato normativo, determinou-se que a avaliação da educação básica brasileira seria aplicada desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Na educação infantil e no 2º ano do Ensino Fundamental, as aplicações são realizadas de forma amostral. Para o 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, a avaliação abrange as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, gerando dados para o Ideb, ou seja, forma censitária². Para a 3ª e a 4ª série, os testes também incluem as disciplinas de língua portuguesa e matemática, nas redes de ensino pública e privada. No ano de 2025, uma nova portaria, por nº. 435, de 3 de Julho, foi instaurada e nela consta o seguinte:

Art. 9º Serão aplicados, em formato censitário, os seguintes instrumentos:

I - Questionário Eletrônico do(a) Secretário(a) Municipal de Educação;

II - Questionário Eletrônico do(a) Diretor(a), nas escolas públicas que ofereçam o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental; e a 3ª e 4ª séries do Ensino Médio;

III - Questionário Eletrônico do(a) Professor(a), para os docentes de Língua Portuguesa e Matemática do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental; e da 3ª e 4ª séries do Ensino Médio de escolas públicas;

IV - Questionário do(a) Aluno(a), nas turmas do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental; e da 3ª e 4ª séries do Ensino Médio de escolas públicas;

V - testes de Língua Portuguesa e Matemática, conforme as Matrizes de Referência de 2001 e as novas Matrizes de Referência alinhadas à Base Nacional Comum Curricular - BNCC, para estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental de escolas públicas;

VI - testes de Língua Portuguesa e Matemática, conforme as Matrizes de Referência de 2001, para estudantes da 3ª e 4ª séries do Ensino Médio de escolas públicas, em consonância ao disposto no art. 30 da Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024;

VII - testes de Língua Portuguesa e Matemática, com base nas Matrizes de Referência de 2001 e alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para estudantes da rede municipal do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, em municípios cujas escolas públicas municipais desses anos possuam menos de 10 (dez) estudantes cada e o total de alunos do município seja maior ou igual a 10 (dez) estudantes.

Art. 10. Serão aplicados, em formato amostral, os seguintes instrumentos:

I - Questionário Eletrônico do(a) Diretor(a), nas escolas:

a) privadas que ofereçam 5º e 9º anos do Ensino Fundamental; e 3ª e 4ª séries do Ensino Médio;

b) públicas e privadas que ofereçam 2º ano do Ensino Fundamental; e

c) públicas e privadas de Educação Infantil.

II - Questionário Eletrônico do(a) Professor(a), para os docentes de:

a) Língua Portuguesa e Matemática do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental; e 3ª e 4ª séries do Ensino Médio de escolas privadas;

b) turmas de 2º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas;

c) Ciências da Natureza e Ciências Humanas do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas; e

d) turmas de Educação Infantil de escolas públicas e privadas.

III - Questionário do(a) Aluno(a), em turmas de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental; e 3ª e 4ª séries do Ensino Médio de escolas privadas;

IV - Questionário da Família ou Responsáveis do(a) Aluno(a) do 2º ano do Ensino Fundamental;

V - testes de Ciências da Natureza e Ciências Humanas para estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, de escolas públicas e privadas, tomando por base as Matrizes de Referência alinhadas à BNCC; e

VI - testes de Língua Portuguesa e Matemática para:

a) estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, de escolas públicas e privadas, tomando por base as Matrizes de Referência alinhadas à BNCC; e

b) estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, de escolas privadas, conforme as Matrizes de Referência de 2001 e as Matrizes de Referência alinhadas à BNCC; e 3ª e 4ª séries do Ensino Médio, de escolas privadas, seguindo as Matrizes de Referência de 2001.

Art. 11. As etapas, os testes, os questionários, os formatos e as matrizes de referência do Saeb 2025 estão consolidadas no Anexo I (Brasil, Inep, 2025).

A partir da análise apresentada acerca da história do SAEB, constata-se que se trata de uma avaliação que busca contribuir para a melhoria da qualidade educacional. Mesmo que a educação constitua um “ato complexo”, as avaliações possibilitam identificar as necessidades e provocar reações que se articulem com a prática escolar e interfiram positivamente na melhoria e no aprendizado efetivo dos estudantes quando seus resultados são usados de maneira formativa.

Apesar dos esforços empreendidos, a compreensão das avaliações externas e em larga escala - mais especificamente o SAEB - para aqueles atores escolares que não possuem acesso ou a instrução adequada acerca do sistema ainda remete à concepção de uma ferramenta meramente classificatória. Essa percepção advém possivelmente, das lacunas que o sistema ainda apresenta, como na apropriação e divulgação dos seus resultados. Embora seja notório que os resultados do SAEB contribuam para a percepção da dinâmica da gestão e das instituições de ensino como um todo, balizando seus planejamentos e as metas a serem alcançadas, esses dados podem e devem transcender essa função. Sua utilização contextualizada pode proporcionar mudanças no ambiente de ensino, nas metodologias e nas práticas docentes, refletindo-se na superação dos déficits educacionais dos alunos. Afinal para além dos dados estatísticos, o cerne da questão reside na aprendizagem e na formação desses estudantes.

Entende-se que o SAEB fornece dados de suma relevância para a instituição de ensino, sobretudo para a gestão escolar, pois configura-se como um instrumento de coleta de dados com foco nos processos de ensino e de aprendizagem, além de assumir a função de monitorar e de atestar a garantia do direito à educação, conforme os padrões de qualidade estabelecidos pela legislação nacional, porém ainda necessita ser melhor compreendido.

2.3 Usos dos resultados e dilemas da escola frente as avaliações externas

Uma das principais discussões acerca da avaliação externa concentra-se em seus processos e no uso de seus resultados. Neste contexto, observam-se algumas dicotomias da avaliação como ferramenta técnica em oposição à sua compreensão como instrumento de controle neoliberal. Destaca-se ainda a tensão entre o foco em resultados quantitativos e as abordagens qualitativas e críticas, aspectos que, apesar de consolidadas na literatura acadêmica, continuam a suscitar debates entre críticos e defensores.

A abrangência das avaliações externas e em larga escala, como o SAEB, engloba as instituições de ensino em seu contexto geral, incluindo estudantes, docentes e equipe gestora, pois esses atores em seus contextos influenciam diretamente os resultados que são gerados e evidenciados no Ideb. Tais instrumentos avaliativos externos são utilizados para mensurar a aprendizagem dos estudantes e para monitorar os sistemas educacionais.

Autores como Brooke e Cunha (2011), citados por Calderón e Borges (2020, p. 30), categorizam os usos dos resultados dessas avaliações em sete categorias:

- 1) “para avaliar e orientar a política educacional”; 2) “para informar as escolas sobre a aprendizagem dos alunos e definir as estratégias de formação continuada”; 3) “para informar ao público”; 4) “para a alocação de recursos”; 5) “para políticas de incentivos salariais”; 6) “como componente da política de avaliação docente”; e 7) “para a certificação de alunos e escolas” (Brooke; Cunha, 2011, p. 24).

Dentro da temática fala-se em divisão por níveis de responsabilidade, como nível macro e nível micro. Infere-se que nível macro, se refere à gestão externa à escola, a qual abrange a formulação de políticas públicas, o direcionamento dos recursos financeiros, a bonificação de escolas e de professores a partir do IDEB, bem como a criação de rankings e metas. No nível micro, por sua vez, situam-se as escolas, a gestão escolar, os professores e os planejamentos pedagógicos - ancorados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos currículos das escolares -, além das avaliações e da formação continuada dos docentes.

Um exemplo prático da atuação no nível macro é o Prêmio Escola Nota 10, desenvolvido no estado do Ceará, o qual incentiva a cooperação entre escolas com desempenhos distintos e atua como “[...] política indutora da melhoria dos resultados das escolas públicas nos índices de desempenho escolar do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaeece)” (Calderón; Raquel; Cabral, 2015, p. 517)

No trabalho interno, o uso fundamentado dos resultados das avaliações externas nas instituições de ensino não é uma tarefa simples. Frequentemente, esse processo, ocorre

mediante uma política de *accountability*, ou seja, uma política de responsabilização, uma vez que o peso dos resultados recai, quase sempre, sobre o trabalho dos docentes e da escola, segundo Machado, Alavarse e Bravo:

[...] podem, ao contrário do que se deseja, acabar por favorecer a lógica da meritocracia e culpabilização, dificultando a organização dos agentes escolares com base em princípios democráticos. Em face de processos de responsabilização que se valem da distribuição de bônus, um conjunto de respostas de cunho utilitarista pode surgir em algumas escolas ou redes de ensino visando garantir-lhes melhores posições em *rankings* decorrentes da divulgação dos resultados obtidos (Machado; Alavarse; Bravo, 2013, p. 26).

Essa prática adotada com base nas avaliações externas envolve a política de bonificação de professores e de escolas atrelada aos resultados. A partir dos estudos realizados, nota-se que esse é um processo conflituoso, tendo em vista que instituições buscam atingir as metas a todo custo. Calderón e Borges (2020, p. 34) destacam que essa é uma prática amplamente questionada e criticada. Uma das principais preocupações nesse contexto refere-se ao risco de invalidar ou desvirtuar o processo avaliativo em questão, como no caso do SAEB. Afinal, atrelar gratificações financeiras aos desempenhos das escolas, dos gestores e dos professores pode induzir a ações que visam unicamente a esse fim, a melhoria dos índices. Além disso, o pagamento de bonificações retoma a discussão sobre a culpabilização docente: subentende-se que, se os profissionais recebem pelos resultados, eles assumem, em alguma medida, a responsabilização por esses dados (Brooke; Cunha, 2011, p. 57).

Observa-se que essas práticas se alinham também à lógica da competitividade entre as escolas, desconsiderando os contextos escolares que refletem nos desempenhos dos estudantes. Cabe destacar que o sistema de bonificação pode intensificar mecanismos de exclusão, como a seleção prévia de alunos com maiores chances de obter bons resultados como critério para alocação de recursos nas escolas com melhores resultados, a definição de bônus para professores, o estabelecimento de rankings estimulando a competição entre escolas e redes de ensino, e seu entendimento como indicador único e principal de qualidade de ensino (Bauer; Alavarse; Oliveira, 2015, p. 1369).

Também é importante destacar que cada escola está inserida em um contexto social específico, fator que diferencia as instituições. Desse modo, o formato padronizado das avaliações é outra característica que incomoda gestores e docentes, pois tende a desconsiderar a realidade local. Essa conjuntura acaba induzindo esses profissionais a adotarem práticas como o “treinamento para as provas” ou até mesmo a “dispensa” de alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, incentivando-os a faltar no dia da avaliação para ocultar resultados

“negativos”. Os desafios são inúmeros e, por esse motivo, torna-se fundamental discutir, com embasamento teórico e com conhecimento prático, os dilemas das escolas frente aos resultados das avaliações externas.

A prática das provas simuladas também é, sem dúvida, bastante criticada por diversos autores, pois a maioria das instituições que a adota visa “treinar” os estudantes de forma mecânica, buscando apenas alcançar uma pontuação que reflita positivamente nos resultados, sem que haja, de fato, a consolidação do aprendizado.

Outro dilema enfrentado pelas escolas diz respeito às famosas “placas informativas” afixadas em suas entradas como forma de divulgação dos índices, frequentemente usadas por escolas com bons desempenhos, mas quase nunca por escolas com desempenhos insatisfatórios. Essa prática é amplamente criticada por estudiosos da área por constituir um exemplo clássico de uso dos resultados com viés meramente expositivos e classificatórios. Observa-se que, enquanto as instituições com bons desempenhos ganham destaque, aquelas com índices insatisfatórios - frequentemente situadas em áreas periféricas - sofrem com a estigmatização e tendem a omitir a exibição desses dados. Subjaz a esse cenário, o risco de que muitas famílias, ao visualizarem os resultados, decidam efetuar ou cancelar a matrícula de seus filhos pautando-se exclusivamente nas informações de uma placa informativa.

Defende-se, dessa forma, que o incentivo às instituições de ensino não deve se restringir à placas expositivas, mas sim perpassar por ações efetivas que busquem desde o reconhecimento e investimento na formação docente até a adoção de práticas e de estratégias que se desdobrem na melhoria desses resultados de forma substancial. A avaliação não constitui um fim em si mesma; trata-se de um meio para se alcançar a educação integral, garantindo o direito previsto nas diretrizes e bases curriculares, ou seja, não há como medir a qualidade de uma escola apenas pelos seus resultados no sistema, para que haja qualidade existem outros pré-requisitos, como acesso, infraestrutura, frequência, viabilidade, etc.

O que se espera é que as avaliações externas e em larga escala produzam efeitos positivos no ambiente escolar. Evidentemente, não se busca, por óbvio, a perfeição ou o atingimento de todas as metas sob pressão gestora. Pelo contrário, as avaliações devem integrar a cultura, e não ser instrumentalizadas para uma coleta superficial de dados. Segundo Werle, Scheffer e Moreira (2012), as avaliações produzem informações sobre o alcance dos objetivos e das metas, as quais, na forma de conhecimentos articulados aos contextos, refluem sobre as escolas, orientando as suas práticas.

A importância das avaliações externas e em larga escala transcende a mera produção de números: trata-se de um desafio e de uma responsabilidade global, cujo propósito é assegurar

o direito à educação, bem como subsidiar a formulação de políticas educacionais. Nesse sentido, a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, aprovada em 1998, em Jomtien, na Tailândia, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), conhecida como Declaração de Jomtien, consolidou-se como um importante marco para a implementação de políticas públicas educacionais que visam à materialização desse direito universal.

O artigo 1º da referida declaração estabelece que:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (Unesco, 1998, p. 1).

Esse documento assume grande relevância, pois reflete um conjunto de orientações para a construção de políticas públicas que viabilizem a garantia de direitos em âmbito internacional, aprofundando os desafios não superados nem cumpridos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, a qual estabelece, em seu artigo 26, que toda pessoa tem direito à educação (Calderón; Borges, 2020, p. 41).

Essa declaração inovou ao indicar que o direito à educação deve traduzir-se na aprendizagem, de fato, de “[...] conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores” (Unesco, 1998, p. 1). Em outras palavras, nesse contexto, não se trata de medir a qualidade apenas pela quantidade de alunos matriculados ou pela obtenção de notas altas no Ideb, e sim de utilizar as avaliações externas como mecanismo de embasamento e de formulação de novas políticas que busquem a melhoria da qualidade e equidade educacional nas instituições de ensino, de forma humanizada e contextualizada. Sob esse novo paradigma, os resultados tendem a se consolidar sem pressão ou indução.

A partir desse exposto, pensar a avaliação externa e a construção de escolas comprometidas com uma educação emancipatória constitui um desafio, pois são muitos os padrões e as lógicas mercadológicas a serem superados. Conforme apontado por Mello (1994, p. 37), essas avaliações possuem uma “força indutora e estimuladora”, pela qual se atribui a responsabilidade pelos resultados de aprendizagem de seus alunos às características das escolas

eficazes. Ou seja, os sistemas de avaliação externa podem fornecer elementos que faltavam para desencadear processos de construção de escolas eficazes, mas isso demanda um esforço de todos os envolvidos com o processo de ensino.

Percebe-se, por fim, que as escolas possuem dilemas a serem enfrentados. Porém, com o uso eficaz, crítico e formativo dos resultados dessas avaliações, boas reformulações e melhorias podem ser suscitadas. As avaliações externas possuem forças indutoras para a eficácia escolar quando articuladas a boas práticas pedagógicas, à equidade e ao direito à aprendizagem. Para que se evite reducionismos, a articulação entre ações quantitativas e qualitativas é essencial, tendo em vista que as avaliações devem servir à garantia do direito à aprendizagem, promovendo a eficácia escolar apesar dos desafios da apropriação crítica dos resultados. Finaliza-se essa subseção com a ideia de que o conflito na avaliação é essencialmente, um conflito político e epistemológico (Dias Sobrinho, 2003).

2.4 Desdobramentos da avaliação externa no trabalho docente e na equipe gestora

A avaliação externa e em larga escala constitui um importante processo para a escola como um todo, gerando reflexos tanto no trabalho docente quanto nas formas de organização e na compreensão de processos por parte da equipe gestora. Conforme supracitado, as avaliações produzem reflexões sobre as práticas e sobre o alcance dos objetivos e das metas as quais, na forma de conhecimentos articulados aos contextos, refluem sobre as escolas, orientando as práticas (Werle; Scheffer; Moreira, 2012).

As discussões acerca das avaliações externas e em larga escala envolvem muitos aspectos como já dito na seção anterior, desde críticas à formulação de avaliações padronizadas até as propostas de utilização dos dados gerados. Dentro dessa vertente, destaca-se a atuação dos professores e da equipe gestora perante essas avaliações.

Quando tratamos da avaliação externa, a reflexão remete, primordialmente, à proposta maior de qualidade da educação. Neste cenário, os professores ocupam um lugar estratégico, tendo em vista que eles são os atores diretos no processo de ensino e aprendizagem, e sobretudo no desdobramento dessas avaliações. Seu papel é essencial no que tange à relação entre saberes científicos e comunidade, posicionando-se como sujeitos que agem junto aos demais protagonistas da educação, atuando como referência política, social e escolar.

O professor é um sujeito ativo, diretamente impactado pelas políticas públicas educacionais que alteram a dinâmica de muitos processos dentro da escola. Trata-se de um

espaço no qual o docente detém conhecimento direto, pois compreende a dinâmica escolar em suas múltiplas dimensões, desde o âmbito físico até o desenvolvimento dos estudantes, além de conhecer a comunidade que envolve a instituição. O professor, nesse contexto, é aquele que aproxima as famílias e os estudantes das políticas educacionais, bem como das avaliações externas.

Ao considerar que o “papel do professor e da educação é proporcionar a reflexão sobre a sociedade e suas formas de construção de conhecimento, as avaliações podem significar o início de um processo de reflexão que poderá levar toda a comunidade escolar ao encontro da melhoria da qualidade da educação” (Werle, 2010, p. 124). Como citado anteriormente, as avaliações externas e em larga escala não devem possuir um fim em si mesmas. Dessa forma, adquirem significado quando seus processos e resultados são analisados, e de fato, utilizados pela comunidade escolar, trabalhados como construção e diagnóstico e não reduzidos a meros resultados quantitativos. É nesse contexto, outrossim, que o professor atua como mediador e facilitador de novas propostas e metodologias pedagógicas a partir das avaliações, porém, apesar de um professor ser o responsável por conduzir o ensino em sala de aula, é juntamente com os órgãos superiores, secretarias e equipe gestora que se cria novas estratégias e planos de ação quando falamos principalmente acerca das avaliações externas.

Para que ocorra esse processo de construção a partir dos resultados, questões norteadoras são colocadas em evidência: Como as avaliações externas repercutem no cotidiano das escolas? Como problematizar coletivamente os resultados das avaliações?

Quando as avaliações são compreendidas em sua essência e finalidade, seus resultados indubitavelmente indicam os caminhos a serem seguidos. E é exatamente esse o ponto que é defendido neste trabalho: os resultados, utilizados de forma significativa e formativa apoiam e facilitam a prática docente, pois o professor que reflete sobre suas ações pedagógicas percebe as potencialidades das avaliações e sua dimensão política.

É sabido que, na realidade escolar, muitas ocasiões sobrecarregam esses professores e os induzem a pensar as avaliações externas apenas como instrumentos classificatórios, estimulando, inclusive métodos de treinamento e de “melhoria” artificial dos resultados para que sejam visivelmente aceitáveis perante a comunidade.

Nas discussões sobre o uso das avaliações externas, os professores sentem-se pressionados a fazer com que seus alunos obtenham bons resultados, adotando, por vezes, as práticas errôneas anteriormente citadas. O SAEB, como já dito, é um processo que deve fazer parte do dia a dia da escola. Ele deve ser pensado como um instrumento de facilitação e de análise dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes, com o intuito de promover reflexão e

mudanças nas práticas, tendo como objetivo central a qualidade e a equidade. O sistema possui um formato padronizado e, por esse motivo, cabe aos professores e também à gestão educacional a reflexão crítica na análise desses resultados, buscando as melhores formas de adequá-los à realidade e ao contexto escolar.

A pergunta que surge na relação entre professores, equipe gestora e avaliações externas, é: o que fazer para garantir a qualidade da educação a partir dos resultados das avaliações externas? Para Werle (2010), o primeiro passo a ser considerado é a necessidade de analisar os mecanismos de divulgação dos resultados das provas. O papel do professor, juntamente com a equipe gestora, é levar a comunidade escolar a conhecer, de fato, os resultados das avaliações, tendo em vista que não há como comparar os índices de avaliações aplicadas em escolas com diferentes contextos. Quando esses resultados são problematizados perante a realidade escolar, eles apontam para possíveis soluções de superação dos déficits apresentados naquela instituição:

Ao conhecer os índices aferidos nos testes, a escola e seus professores tem a oportunidade de analisar sua trajetória e verificar o que deu certo, para aperfeiçoar e manter, ou identificar falhas e problemas a serem superados. Isso gera o desconforto e desacomoda professores e gestores. O processo de desacomodação leva a reflexão, e a reflexão a desacomodação, em processo dialético (Werle, 2010, p. 129).

A equipe gestora, por sua vez, possui o papel de mediadora desse processo de discussão, fomentando a gestão democrática nas escolas e transformando-as em ambientes de reflexão, debate, diálogo e participação de diferentes sujeitos. A partir dessa ação conjunta, criam-se elementos que subsidiam a tomada de decisão com base nas avaliações externas e em larga escala, as quais são aplicadas de forma sistemática na escola.

Quanto ao uso dos resultados da avaliação externa pela equipe gestora, Koetz (2010) menciona que, quando empregamos o termo “gestão democrática na escola”, reportamo-nos a uma perspectiva emancipatória, da qual faz parte a luta de educadores e de movimentos sociais organizados em defesa de uma educação pública e de qualidade, além de uma educação comprometida com a transformação social.

Sendo assim, o trabalho coletivo é uma necessidade nas instituições de ensino, sobretudo quando se trata da análise e do uso dos resultados das avaliações, sejam elas internas ou externas. A equipe gestora, nesse contexto, é responsável por articular, mediar, facilitar, problematizar e acompanhar a proposta pedagógica da escola, o que impacta na inclusão das avaliações externas e em larga escala no contexto escolar.

Horta Neto (2010) aponta que “o diretor, a equipe pedagógica e os professores que atuam na escola têm um papel importante em todo o processo educacional”, mas enfatiza que

“isso não significa que se deva imputar a esses agentes uma culpabilidade sobre os resultados negativos que o processo educacional vem alcançando”. De acordo com o autor, esses atores precisam “buscar formas de colaboração em que juntos – agentes, poder público e sociedade – tenham encontros adequados que lhes permitam discutir esses resultados e encontrar soluções que possibilitem superar os problemas encontrados” (Horta Neto, 2010, p. 98).

Koetz (2010) também destaca que um importante ponto para a atuação dos professores e da equipe gestora frente às avaliações são as reuniões de formação pedagógica, pois esses momentos de encontro promovem o fortalecimento do grupo com vistas à reflexão sobre os resultados e as metodologias de ensino:

O professor não pode ser o único responsável pelos resultados. Se acontecem momentos onde todos pensam e agem coletivamente a responsabilidade é de todos, a comunidade escolar, que envolve professores e equipe gestora, devem envolver-se nas discussões acerca do desempenho da escola e também no apoio e incentivo aos projetos de mudança que visam a melhoria dos resultados (Koetz, 2010, p. 172).

A partir dessas reflexões, destaca-se que a escola é um espaço propício para reflexões e reformulações que visam à formação integral do estudante. Neste contexto, a equipe gestora possui um papel essencial, pois proporciona meios para o desenvolvimento de novas práticas, sendo os professores os sujeitos que orientam o percurso para que os alunos entendam que as avaliações externas não são elementos alheios à escola, e sim um processo que pode possibilitar mudanças e melhorias necessárias. Reforça Werle (2010) que “[...] as avaliações (internas ou externas) adquirem significação quando seus processos e resultados são abertos e trabalhados como construção e diagnóstico de parte da realidade da escola.”

Percebe-se que conhecer as práticas sociais da avaliação, além das políticas e dos processos que as geram, possibilita a reorganização do contexto educacional, o repensar das práticas e sobretudo, uma análise crítica dos resultados. Nesse sentido, busca-se não a obsessão pelos índices, mas sua utilização e embasamento para a melhoria almejada, dando significado a esses dados. Em síntese, havendo reflexão crítica acerca do processo, as avaliações produzem estratégias de regulação e de reformulação, as quais dependem, em grande parte, da consciência reflexiva do professor e da gestão escolar democrática e objetiva.

Esta seção, em seu intuito de traçar o panorama histórico da avaliação externa no Brasil, desde as primeiras iniciativas entre as décadas de 1980 e 1990 até a consolidação do SAEB, evidenciou a complexidade e as múltiplas facetas desse objeto de avaliação. Foi possível perceber como a estruturação de sistemas iniciais, como o EDURURAL e o SAEP pavimentaram o caminho para o modelo vigente, assim como a avaliação externa se consolidou

no país como sendo um instrumento avaliativo robusto e significativo para a formulação de políticas públicas.

Todavia, como foi discutido ao longo dessa produção acadêmica, a implementação das avaliações não está imune a desafios e contradições inerentes ao processo. Os dilemas que são enfrentados pelos gestores escolares e docentes, a cultura classificatória do sistema, além de suas influências sobre as práticas pedagógicas, são pontos que exigem uma constante reflexão crítica por parte dos pesquisadores. Autores como Gatti, Werle, Bonamino, Borges entre outros auxiliam na compreensão de que, para que a avaliação externa cumpra seu papel formador e seu propósito de promover a qualidade educacional e de garantir o direito à aprendizagem, é indispensável e fundamental que os usos dos resultados sejam apropriados pela escola de forma crítica e contextualizada.

Por fim, a avaliação externa, quando adotada de forma contextualizada e aliada a uma profunda reflexão pedagógica, transcende a mera mensuração para se tornar um elemento dinamizador de transformações. Os papéis da gestão democrática e o dos docentes aparecem como centrais neste processo, transformando os dados avaliativos em informações que permitem novas perspectivas e novas práticas, visando ao aprimoramento contínuo. Assim, a verdadeira eficácia da avaliação está, na sua capacidade de subsidiar a prática pedagógica, além de fortalecer o comprometimento com uma que seja equitativa e verdadeiramente de qualidade para todos.

3 A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE AVALIAÇÃO EXTERNA E SUAS REPERCUSSÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

A avaliação em larga escala no Brasil, sobretudo o SAEB com reflexos no Ideb, se consolidaram como instrumentos centrais nas políticas avaliativas do país. Ambos, mais do que ferramentas de diagnóstico, são instrumentos de regulação com grandes desdobramentos no ambiente escolar, repercutindo no trabalho de gestores, professores e estudantes. Esta seção, baseada na análise de seis produções científicas selecionadas na base de dados da OasisBr, explora interpretativamente, por meio de categorias temáticas, o que essas produções revelam sobre os desdobramentos do SAEB em diversos ambientes e contextos escolares.

A seção se divide em três subseções, a saber: 3.1 O processo de coleta de dados bibliográficos, em que é exposto o percurso de seleção das produções e quais critérios foram utilizados para esse levantamento; 3.2 Caracterização das produções selecionadas, momento de revisão geral das obras, abordando seus pontos principais e suas considerações, e por fim, 3.3 Análise das produções científicas, etapa em que se analisam as obras com base em eixos temáticos, buscando concordâncias ou discordâncias entre elas, e relacionando-as ao presente trabalho, essa última também está subdividida em categorias temáticas, sendo 3.3.1; 3.3.2 e 3.3.3.

3.1 O processo de coleta dos dados bibliográficos

Para fundamentar, com bases sólidas, esta pesquisa de investigação a partir do viés de variação e da diversidade de materiais e referenciais, sobretudo visando a possibilidade de uma compreensão abrangente de conceitos e panorama, elaborou-se um levantamento bibliográfico em textos pré-selecionados na base da plataforma de periódicos OasisBr, que será detalhada adiante. Os textos foram selecionados a partir da busca avançada, usando o cruzamento de dois descritores.

A proposta foi encontrar e analisar materiais que contemplassem estudos de casos e conceitos relacionados ao SAEB e sua aplicação em escolas. Os textos selecionados foram organizados por meio de fichamentos analíticos e, após a leitura dos respectivos resumos, formularam-se categorias que auxiliassem na identificação de pontos de convergência e de concordância. Optou-se por interpretar os textos já direcionando-os às categorias de análise desta seção. Dessa forma, permitiu-se a construção de uma pesquisa abrangente e detalhada, capaz de sustentar as análises realizadas nesta investigação.

Essa etapa é fundamental para o delineamento dos principais eixos do estudo, pois as autoras desses textos fundamentaram-se em bases teóricas, realizando análises práticas dos desdobramentos do SAEB, em diversos contextos escolares. Os estudos possibilitaram o aprofundamento em temas como práticas pedagógicas, uso dos resultados, influências dos contextos sociais nos resultados, responsabilização docente, cultura da classificação e performance, efeitos do SAEB em séries específicas, entre outros que serão apresentados mais à frente.

A presente seção fundamenta-se em uma pesquisa bibliográfica, sendo essa abordagem metodológica indispensável para a construção do conhecimento de forma empírica. Conforme abordado por Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa bibliográfica transcende a mera compilação de informações, proporcionando ao pesquisador um posicionamento que esteja em contato direto com as diversas produções existentes sobre o tema. Essa aproximação e relação abrange materiais de diversos formatos, como escritos, falados ou filmados. As autoras destacam que, mais do que uma transcrição do que já foi consolidado, esse formato de metodologia propicia uma análise crítica e fundamentada - objetivo central dessa investigação - a qual permite que o pesquisador analise o tema sob novas perspectivas, culminando em novas soluções e ideias.

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica, assim como as avaliações, não constitui um fim em si mesma, ela proporciona novas perspectivas e não se estabelece apenas como embasamento conceitual dos estudos, mas também se caracteriza como um instrumento que possibilita a problematização e a contextualização. Colabora, assim, para a composição de um olhar que seja crítico sobre as implicações das políticas avaliativas nas escolas públicas brasileiras.

A etapa de levantamento bibliográfico para essa seção foi realizada por meio da plataforma Oasisbr, um sistema de busca integrado disponibilizado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Trata-se de uma base de dados que agrega produções acadêmicas e científicas de todo o país, na qual estão reunidas teses, dissertações e artigos, dentre outros documentos produzidos nos programas de pós-graduação do Brasil. Essa fonte tem se destacado por sua confiabilidade, abrangência e segurança, possibilitando uma busca específica de produções que discutam acerca do contexto educacional nacional.

Para a realização da busca, utilizou-se os seguintes descritores na barra de pesquisa avançada: “SAEB” e “Escola”. Objetivou-se a localização de produções que discorressem sobre os desdobramentos da avaliação externa e em larga escala - com foco no SAEB - no interior das instituições de ensino. Além dos descritores, foram aplicados filtros de conteúdos, sendo a busca restrita a de teses e dissertações, com exigência de que os termos selecionados constassem

no título das publicações. A partir dessa busca destalhada foram encontradas vinte e seis produções acadêmicas.

Para a triagem inicial dos textos encontrados, adotou-se critérios de referência específicos, como: o vínculo do SAEB com a realidade das escolas - de preferência as públicas -; clareza na abordagem do sistema enquanto política de avaliação, a presença de análises que fossem empíricas acerca da gestão escolar e também das práticas pedagógicas frente aos resultados das avaliações, e, adicionalmente, produções que tratassem da análise e da interpretação dos usos dos resultados pelas instituições de ensino.

Após a seleção e a leitura cuidadosa, criteriosa e crítica dos títulos e dos resumos, foram selecionadas seis produções que se mostraram mais compatíveis e com os objetivos da pesquisa em desenvolvimento. Essas produções foram escolhidas por abordarem os efeitos do SAEB nas escolas, em diversos contextos, sobretudo no cotidiano escolar, no que se refere à organização da gestão e às práticas pedagógicas adotadas a partir dos resultados das avaliações.

As produções que foram selecionadas revelaram-se relevantes e aprofundadas, do ponto de vista da escrita crítica e analítica do processo, o que as torna fundamentais para a compreensão da produção acadêmica sobre a avaliação externa e suas repercussões na escola. Essas produções apresentadas neste estudo sob a forma de pesquisa bibliográfica e qualitativa, oferecem análises que dialogam diretamente com o problema de pesquisa e contribuem para a reflexão sobre o SAEB nos diversos contextos, ao proporcionarem um olhar crítico sobre a política avaliativa nas escolas brasileiras, sobretudo as públicas.

Portanto, o critério de seleção e a estratégia de análise dos textos constituíram uma etapa de leitura rigorosa, levando em consideração o alinhamento, a importância e a coerência teórica com os objetivos desta pesquisa que é compreender os desdobramentos dos resultados do SAEB no cotidiano escolar.

Nas leituras das produções selecionadas, foi possível, ainda, localizar e identificar tendências e controvérsias no campo de estudo e nas propostas do SAEB, favorecendo a elaboração de categorias analíticas utilizadas na investigação. Observou-se como os autores abordaram grandes tópicos como: Concepções sobre avaliações em larga escala; uso dos resultados dos SAEB pelas escolas; desdobramentos do Saeb nas práticas pedagógicas; efeitos do SAEB sobre a gestão escolar; cultura de responsabilização e ranqueamento; formação docente e avaliação; concepções de qualidade da educação e alternativas e resistências à lógica avaliativa; além dos subtópicos que serão posteriormente organizados na análise. Desta forma, esse conjunto foi considerado suficiente para a criação de um processo de categorização.

Para o protocolo do fichamento bibliográfico, utilizaram-se as seguintes perguntas norteadoras: “Como as escolas utilizam e se apropriam dos dados do SAEB?”; “De que maneira os autores caracterizam o SAEB e a sua função no sistema educacional do país?”; “Que tipo de consequência são atribuídas às avaliações externas no trabalho docente e nas práticas pedagógicas?”; “Quais são as ações da gestão a partir dos resultados do SAEB?”; “Os autores discutem elementos de classificação, premiação ou responsabilização?”; “Quais são as propostas ou críticas ao modelo avaliativo abordado pelo SAEB?”.

Diante dessas perguntas, o fichamento analítico das obras ficou organizado segundo as seguintes categorias de análise: a) Dados do SAEB em foco: análise sobre seu uso e interpretação no trabalho docente e nas práticas pedagógicas; b) A influência dos resultados do SAEB na gestão escolar: Desafios e Perspectivas; e c) Entre a cultura classificatória e a Responsabilização: Resistências e Proposições alternativas ao Sistema.

Com o auxílio e o seguimento dessas categorias, a organização da análise torna-se precisa e direta, favorecendo a identificação de divergências, aproximações e tendências analíticas na escrita das autoras. Essa etapa é essencial para o aprofundamento teórico e para a consolidação das bases conceituais que sustentem a análise do campo empírico.

A organização e a análise bibliográfica dos textos nesta etapa, não se restringem a uma sistematização conteudista ou a um mero agrupamento de produções acadêmicas. Ao contrário disso, esta pesquisa partiu do entendimento das diversas formas de pensamento, e do atravessamento de ideias e de concepções ideológicas e práticas sobre o tema. Entende-se que toda e qualquer leitura é regida e direcionada por intencionalidades teóricas e posicionamentos, que influenciam a forma como os textos são lidos e interpretados, e em como são usados para a construção de novas abordagens e conhecimentos.

De tal modo, a pesquisa por ser crítica e reflexiva, busca dar profundidade ao que é explícito nesse estudo. Nesse sentido, os textos que foram selecionados, desde o início da escrita em sua forma conceitual, até nesta seção com a análise e a comparação seguindo os tópicos de categorização, não foram abordados apenas como fontes de informação. Pelo contrário, foram utilizados como estudos que são de fato situados e significativos, produzidos em diversos contextos e tempos históricos, os quais expressam diferentes concepções sobre as avaliações externas, sobretudo o SAEB, relacionando-o a temáticas como a qualidade de ensino e a função social da escola.

Quando se propôs uma leitura crítica dessas produções, o intuito foi sistematizar os discursos e as concepções, trazendo para a escrita uma análise fidedigna do que os autores escreveram, relacionando-a aos pontos anteriores. Portanto, esse procedimento analítico,

objetivou a identificação de ideias convergentes e a elaboração de categorias que fossem interpretativas e que abordassem o grande dilema dos desdobramentos do SAEB no interior nas instituições de ensino de educação básica.

A prioridade da análise foram os aspectos qualitativos das abordagens dos textos, enfatizando o modo com que as autoras abordam, discutem e convergem sobre as “ramificações” decorrentes do SAEB. Entre essas ramificações, destacam-se as práticas docentes, a problemática da divulgação, a interpretação, a gestão e, sobretudo, o uso dos resultados, além das críticas à padronização dos currículos e à invalidação das respostas dos questionários. Dessa forma, a análise dos textos não ficou limitada às categorizações temáticas, pelo contrário, buscou apreender as concepções desses para refletir sobre os modos como a avaliação tem sido vista e abordada em diferentes contextos no país, com o intuito de contribuir para o melhoramento da qualidade educacional.

Em síntese, o processo de coleta de dados bibliográficos para esta seção não se resume a apenas uma escolha aleatória de produções acadêmicas com a temática do SAEB, mas sim à seleção de produções que evidenciam a relação real do SAEB com a escola. Parte-se do pressuposto de que esta investigação trabalha na perspectiva de uma escola específica, configurando um contexto real no qual é necessário trabalhar a partir de documentos que apresentem um panorama nacional. Com isso, proporciona-se uma articulação entre o campo teórico e a realidade empírica, visando à relação entre fundamentação e pesquisa *in loco*. Pode-se afirmar que a análise dos textos não é apenas acessória, mas funciona como objeto teórico-metodológico indispensável para compreender de forma sistêmica o processo do SAEB em diferentes obras acadêmicas que o relacionam com o contexto escolar.

A leitura dos textos foi baseada em um olhar crítico, que buscou identificar pontos fortes de aporte teórico e conceitual, mas também se constituiu um olhar ativo, voltado principalmente às singularidades e perspectivas únicas de cada contexto. Portanto, esse processo de análise de dados a partir de produções acadêmicas direcionou-se para uma visão analítica das referências, priorizando o tratamento e a abordagem das produções acerca dos sentidos atribuídos ao sistema. Fez-se necessário atentar a questões relevantes, às críticas feitas pelas autoras, às discordâncias e concordâncias, e, a todo tempo, refletir como tais textos se relacionam com esta pesquisa em andamento.

Assim, a análise das obras configurou-se como um momento de fato estratégico, que possibilitou a identificação e mapeamento dos debates proporcionando a formulação das categorias interpretativas que orientam as etapas subsequentes deste estudo. Portanto, além de um levantamento de dados, esta etapa possibilita a leitura ativa, orientada e situada dos

documentos, compreendendo a avaliação externa e em larga escala - especialmente o SAEB - como um processo que está em discussão e que aponta para melhorias e para a qualidade. Pois, além de uma avaliação, trata-se de uma prática social, que desencadeia projetos e políticas públicas, reflete no trabalho e nas práticas docentes, interfere no planejamento e na organização da gestão, e ecoa nos atores principais, os estudantes.

Com isso, estabelece-se a importância de uma coleta de dados bibliográficos feita de forma direcionada, que proporcionará o aprofundamento das questões citadas. Tais elementos serão discutidos em categorias, nos subitens subsequentes, à luz das produções analisadas.

3.2 Caracterização das produções selecionadas

A partir da contextualização realizada no tópico anterior, procede-se, neste momento, a categorização das produções que foram selecionadas seguindo os critérios previamente estabelecidos e justificados. Após a seleção e a análise bibliográfica, as produções serão apresentadas de forma objetiva e clara, viabilizando a compreensão do *corpus* dessa pesquisa. Esse tópico reúne dissertações e tese que abordam, sob diferentes enfoques metodológicos e teóricos, o processo das avaliações externas e em larga escala, com enfoque no SAEB e na sua incidência no âmbito escolar.

Essa caracterização visa a apresentar ao leitor um panorama a partir das questões norteadoras supracitadas, verificando as perspectivas dos autores e as relações que estabelecem entre o sistema e o contexto escolar. Buscou-se, neste momento, observar o que cada autor descreve em sua produção de modo geral, na tentativa de evidenciar como esses textos dialogam com o problema de pesquisa e o objetivo dessa dissertação, seja por meio de convergências conceituais, discordâncias com o que é defendido neste trabalho, ou afinidades em termos de concepções e ideias.

Essa etapa busca cumprir uma função demonstrativa no processo analítico, expondo, de maneira geral, o que os textos trazem sobre a temática. Dessa forma, situam-se as contribuições dos estudos e prepara-se o contexto para as seções seguintes, nas quais tais produções serão retomadas e analisadas a luz das categorias interpretativas que foram construídas ao longo da pesquisa.

Inicia-se o processo de categorização com a dissertação de Edi Flores Reyna (2019), uma produção que utiliza os dados do SAEB como fundamentação para seus estudos. Este trabalho é relevante para a presente pesquisa, pois exemplifica uma percepção recorrente no

campo educacional: a de que os resultados do sistema, por vezes, são utilizados para fins que transcendem a construção de estratégias pedagógicas diretas ou o enfrentamento de dificuldades Imediatas; neste caso, os dados foram empregados para auxiliar na compreensão dos efeitos da pré-escola, os quais são evidenciados nos resultados alcançados no SAEB.

A dissertação de Reyna (2019) intitulada “Novas evidências sobre o efeito da pré-escola nos testes de proficiência do Saeb”, foi publicada no ano de 2019, defendida na Universidade Federal de Viçosa (UFV), na área de Economia Aplicada. Presume-se que, por não ser vinculado estritamente a área da educação, o texto não visou abordar os desdobramentos pedagógicos do sistema, mas utilizou os dos dados advindos dele, para uma pesquisa correlacional. Como objetivo e problema de pesquisa, a dissertação buscou identificar o efeito de cursar a pré-escola no desempenho acadêmico de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, mais especificamente a partir dos testes de proficiência em Português e Matemática do SAEB, a autora embasou sua pesquisa na discussão sobre a produção do capital humano para entender se as crianças que frequentaram a pré-escola apresentaram um maior rendimento no SAEB no 5º ano, envolvendo tanto aspectos pedagógicos quanto cognitivos.

O texto possui um referencial teórico com base em autores do capital humano, que discutem principalmente a importância da cognição na primeira infância como Heckman, Becker e Hanushek, mas também em autores que discutem o sistema, como Cunha. A pesquisa adota uma abordagem quantitativa, e seus principais resultados foram: a relação positiva entre a pré-escola e os resultados do SAEB no 5º ano e que a aquisição de um significativo repertório cognitivo na primeira infância beneficia as crianças a longo prazo.

Por meio da análise de regressão, observou-se que há uma correlação mais estreita entre frequentar a pré-escola e as notas nos níveis mais altos dos *escores* do teste do SAEB, cujos resultados podem refletir habilidades cognitivas mais desenvolvidas. A partir dos coeficientes de rendimento, verificou-se que crianças que frequentam a pré-escola tendem a possuir maior capacidade de adquirir os conhecimentos e as habilidades que devem ser desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Reyna, 2019).

Esta pesquisa, enquanto interessada pelos desdobramentos do SAEB, reconhece a importância do estudo feito por Reyna (2019), que oferece dados e evidências estatísticas consistentes sobre o efeito da Educação Infantil no processo escolar, evidenciados a partir dos resultados das avaliações externas. Trata-se de um texto relevante para estabelecer correlações, pois apresenta uma abordagem macro analítica e quantitativa, que pode ser relacionada a pesquisas que abordem os usos pedagógicos dos resultados e os efeitos institucionais do SAEB.

A segunda dissertação analisada intitula-se: “Impactos do Saeb no trabalho docente: Análise a partir da realidade de uma escola pública de Corumbá-MS”, de autoria de Isadora Rodriguez Sambrana (2024). A dissertação tem como objetivo principal compreender os impactos do sistema no trabalho docente em uma instituição pública localizada na cidade de Corumbá-MS. O foco da pesquisa incide sobre as avaliações em larga escala e sua relação com as práticas pedagógicas e com o currículo escolar, bem como sobre as transformações ocorridas em razão das políticas de avaliação na autonomia dos estudantes e no trabalho docente.

A pesquisa apresenta uma proximidade conceitual com a que estamos desenvolvendo. Ela busca observar e dar sentido ao SAEB dentro de um ambiente escolar, em sua estrutura e metodologia, utilizando referenciais para trabalhar o histórico da avaliação em larga escala no Brasil, a ascensão da lógica neoliberal nas gestões escolares e a emergência do estado avaliador. O texto apresenta o SAEB como um instrumento de regulação e controle de viés político, trazendo questionamentos e tensões acerca das especificidades técnicas. Um ponto importante a mencionar é que esse texto, assim como esta pesquisa, vê a relação do SAEB com o Ideb como algo, muitas das vezes, usado apenas para a mensuração de dados, invalidando as práticas docentes e os usos efetivos dos resultados.

A metodologia usada nesta produção foi a pesquisa qualitativa, a qual, segundo Severino (2014), é um método de investigação que busca compreender a realidade em profundidade, através de uma análise interpretativa e indutiva dos dados. O processo de coleta de dados foi feito a partir de entrevistas semiestruturadas, realizadas com professores especificamente de Língua Portuguesa e Matemática, envolvendo também a equipe gestora da escola, com o intuito de compreender os posicionamentos frente às exigências do SAEB.

Como resultados, a pesquisa evidenciou diversos impactos, tanto de ordem subjetiva quanto estrutural, do sistema no cotidiano daquela escola. Estes afetaram, prioritariamente, o trabalho docente em pontos como: padronização curricular; perda da autonomia docente; alterações bruscas nos planejamentos; a premente pressão por resultados; questões de cunho emocional e desmotivação quando os índices são insuficientes, e adicionalmente, a crítica dos docentes sobre a avaliação, pois não a veem como um instrumento que retrata a realidade da escola.

Por fim, entende-se que essa produção é extremamente relevante para esta pesquisa, pois foi realizada *in loco*, permitindo a apreensão de dados reais. O texto apresenta um olhar aprofundado, com observações críticas sobre a lógica das avaliações externas e o impacto destas no ambiente escolar, dessa forma, oferece, contribuições significativas para o presente estudo. O trabalho conferiu visibilidade as vozes dos profissionais da educação por meio de entrevistas,

possibilitando a compreensão de como o processo do SAEB altera, e muitas vezes, reconfigura o cotidiano escolar.

Ao contrário de abordagens estritamente quantitativas ou apenas normativas, esse trabalho foi conduzido à luz das práticas, adotando uma compreensão política da avaliação que se aproxima, de forma considerada da perspectiva adotada nessa dissertação. Essa produção permitiu refletir sobre os limites da política de avaliação, principalmente no que tange à qualidade educacional, e sobre os efeitos contraditórios que ela pode gerar no cotidiano escolar.

O terceiro texto, intitulado “O perfil de uma escola pública de Humaitá- AM: uma análise do desempenho do SAEB e a relação com as práticas pedagógicas.” de autoria de Ana Cláudia da Silva Oliveira da Cruz, foi defendido no ano de 2022 na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Trata-se de uma dissertação que apresenta uma abordagem semelhante à análise do texto anterior; nesta, são analisadas as implicações do SAEB em uma escola da rede pública do município de Humaitá, tendo como foco a relação da avaliação externa com as práticas pedagógicas. A pesquisa foi organizada metodologicamente como um estudo de caso da escola em questão, que obteve destaque no desempenho mensurado pelo SAEB (2019), tornando-se uma referência para a discussão sobre resultados.

Este texto traça caminhos entre o uso da avaliação como instrumento de gestão e as críticas ao seu sistema de regulação e à cultura classificatória, que geram que efeitos padronizados. O texto em seu corpus trabalha a discussão acerca do histórico do SAEB, a pressão por resultados, as críticas ao mecanismo gerencial da avaliação, a importância da gestão democrática, o papel das práticas pedagógicas e os desafios cotidianos dos docentes frente às avaliações.

A produção obteve, como resultados, alguns pontos principais, como a identificação dos bons resultados da escola no SAEB, os quais refletem no reconhecimento social. Esses resultados foram atribuídos a boas práticas pedagógicas articuladas com a gestão democrática e à organização da equipe - ponto considerado central e tradicional na instituição. Porém, a autora direciona críticas à estrutura do Ideb, relata também discursos de tensão dos docentes decorrentes da pressão para a obtenção de bons resultados, além de apontar a falta de estrutura tecnológica que sustente e auxilie as práticas e a melhoria dos projetos, tendo em vista a atual era digital.

Percebe-se que esse texto, em especial, possui uma articulação coesa acerca do processo de relação entre as avaliações e as práticas pedagógicas. Apresenta elogios quanto às boas práticas dos docentes e da gestão para a obtenção de índices positivos, evidenciando que os resultados podem advir de um trabalho articulado, e não somente pela pressão por boas notas.

Isso reforça a premissa desta dissertação: o bom uso dos resultados gera indicadores ainda melhores ano após ano. Mas também apresenta, como nos outros trabalhos, questões críticas em relação a práticas de treinamento voltadas exclusivamente para o SAEB.

É importante destacar que a pesquisa, ao estabelecer boas articulações, produz um conteúdo realista e não idealista, identificando melhorias necessárias, mas também reconhecendo as práticas que têm dado certo na instituição, visando a um ensino prático e significativo. A escolha pelo estudo de caso torna uma investigação ainda mais aprofundada, pois trabalha com as falas das docentes, as práticas desenvolvidas e os resultados esperados. Identifica-se, assim como nos outros textos, a concepção da pressão por resultados, mas a partir de um local que buscou alternativas menos metódicas e irreais para alcançá-los. Portanto, o texto oferece pontos reflexivos e críticos sobre os processos e os usos dos resultados do SAEB em um contexto escolar.

Seguimos, neste momento, para a caracterização do quarto texto, de autoria de Simoni Vilant de Biassi (2009) que se intitula “O professor e a qualidade de ensino: uma análise a partir dos resultados do SAEB da escola pública do Paraná”. Trata-se de uma dissertação que tem como objetivo analisar a relação entre a formação, as condições de trabalho dos professores da rede pública do Paraná e os resultados dos alunos no SAEB 2003. A pesquisa define como foco o papel primordial do professor na construção de uma educação de qualidade, levando em consideração os aspectos culturais e o contexto em que o profissional está inserido.

A autora direciona a escrita do texto sob um viés crítico e reflexivo, explorando o conceito de qualidade e apontando suas diretrizes norteadoras. Explora, assim, a ideia de que a qualidade não depende unicamente dos resultados das avaliações externas. No referencial teórico, são citados autores como Soares (2008) e Enguita (1997) que discutem tópicos como: a função social da avaliação educacional, a polissemia do conceito de qualidade, a importância e a valorização das formações continuadas e iniciais para professores; além de abordar ideias que julgam como a lógica meritocrática de responsabilização dos professores pelos resultados. A metodologia utilizada no estudo baseou-se em dados quantitativos do SAEB (2003), utilizando a 8ª série do Ensino Fundamental. Também foram utilizados dados dos Censos dos Professores, que distinguem tempo de serviço, localidade, formação e salários, visando divulgar dados que auxiliaram a autora na construção da concepção de valor do professor dentro da busca pela qualidade.

Por meio dessa pesquisa empírica, o estudo conseguiu apontar que, naquele momento, apesar do crescente número de professores em formação, tais qualificações ainda são desiguais do ponto de vista qualitativo. Também se descreveu as condições salariais e estruturais que

influenciam a forma de como os professores se sentem motivados a buscar melhores resultados. Por esse motivo, a investigação defende a formação e a valorização dos professores como um dos pilares para alcançar a efetiva qualidade no ensino. Dessa forma, com base no texto, evidencia-se que o SAEB, por vezes, não captura dados fidedignos em seus questionários, como variáveis socioeconômicas e culturais, o que, em parte, compromete seus diagnósticos.

Diante do exposto, entende-se que, embora se trate de uma pesquisa concluída a um tempo considerável, seus resultados não se diferenciam significativamente do cenário observado atualmente nas aplicações e divulgações dos resultados do SAEB. Ao reconhecer as dificuldades enfrentadas pelos professores, o estudo mostra que a meritocracia e a culpabilização dos docentes são fatores que não dialogam com a realidade, assim como a lógica da política de responsabilização, que afeta diretamente os professores, ignorando os contextos sociais e as condições institucionais de trabalho. Contudo, apesar da análise utilizar os dados do SAEB (2003) e de o texto enfatizar a importância dos professores, a autora não traz grandes referências ou discussões acerca das práticas pedagógicas possíveis a partir dos dados do sistema. Tais elementos enriqueceriam ainda mais seu trabalho e contribuiriam para esta pesquisa em andamento, que estuda as possibilidades de usos eficazes do SAEB e como a escola tem se apropriado deles para desenvolver novas práticas e transformações sociais no contexto escolar.

Ainda assim, o texto contribui significativamente quando reforça a ideia de que avaliar vai além de aplicar provas. É necessário prover condições de trabalho e valorização profissional para que os professores consigam desenvolver mecanismos que auxiliem os estudantes e que fundamentem o desempenho no SAEB.

O penúltimo texto analisado intitula-se “Principais estratégias adotadas por gestores escolares de um município cearense para o alcance dos melhores resultados nas avaliações externas em larga escala” de autoria de Máira Moreira Prudêncio (2023). Trata-se de uma dissertação que se aproxima da realidade temporal deste estudo, pois foi escrita no ano de 2023, tendo como objetivo central compreender as estratégias de gestão adotadas por diretores e coordenadores pedagógicos de escolas da rede municipal de Maracanaú- CE para o aprimoramento dos resultados em avaliações externas em larga escala, com foco no SAEB e no Ideb. Esta pesquisa, ao contrário da anterior, volta suas atenções para a gestão escolar, enfatizando que esses profissionais exercem um papel crucial no desenvolvimento e na melhoria do desempenho nas avaliações, ocupando uma posição estratégica na condução das políticas educacionais locais.

A autora, em consonância com os estudos citados anteriormente, compartilha da ideia de que a política de responsabilização institucional e a pressão por resultados são prejudiciais ao ambiente escolar. Defende que o trabalho deve ser feito conjuntamente, visando à melhoria da qualidade sem forçar ou simular resultados. Com isso, essa produção explora a fundo o papel da gestão nesse processo, e aborda subtemas como: avaliação externa e o planejamento pedagógico, a questão da bonificação e da responsabilização, a gestão escolar como articuladora entre as políticas educacionais e o “chão da escola”, o planejamento pedagógico, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o trabalho em equipe mediado pela gestão, concepções de gestão, o incentivo à formação continuada e o trabalho em conjunto com a comunidade.

Utiliza-se da abordagem qualitativa como metodologia, por meio de entrevistas semiestruturadas com os gestores escolares do município. O estudo resultou em um trabalho que enfatiza a importância pedagógica da gestão escolar e o reconhecimento dos gestores de que os resultados das avaliações podem auxiliar na elaboração de novas práticas. A bonificação gera controvérsias entre os entrevistados, pois alguns a veem como estímulo, enquanto outros a percebem apenas como um mecanismo de competitividade. Conclui-se que a gestão se encontra em uma linha tênue entre autonomia e controle, mesmo que a Secretaria de Educação desempenhe um papel ativo na mediação entre as metas externas e a realidade local.

Ao realizar uma análise crítica do texto produzido por Prudêncio (2023), percebe-se que a pesquisa aborda uma temática relevante, apresentando boas conclusões acerca do papel da gestão no processo do SAEB e na apropriação de seus resultados. A partir das entrevistas, o estudo mostrou que dar voz às gestoras abre caminhos para entender as dificuldades e as possibilidades envolvidas neste processo, pois evidencia a necessidade de resposta institucional às exigências externas, expressa, principalmente, na adaptação curricular às metas do Ideb. O estudo mostra a tensão entre a busca pela participação democrática e o avanço de práticas tecnocráticas, como bonificação, ranqueamento e estabelecimento de metas. Embora haja iniciativas pedagógicas, como o desenvolvimento de projetos, estas ainda assim são mediadas pela busca e visam o alcance de metas nos indicadores de desempenho.

O estudo analisado também apresenta um diálogo direto com esta pesquisa, pois demonstra como o uso dos resultados pode funcionar como instrumento regulador e proporcionar novas visões e estratégias por parte da gestão escolar. Isso evidencia os efeitos práticos da avaliação sobre a gestão, que reforça a importância de uma análise crítica, contextualizada e fidedigna dos resultados, a fim de que sejam úteis e significativos para a comunidade escolar.

O último texto analisado nesta subseção intitula-se “SAEB e gestão escolar pública no Ensino Fundamental II do Distrito Federal: movimentos, tensões e desafios”, de autoria de

Adriana Rezende Vargas (2024). Este estudo foi o mais extenso entre os selecionados, pois se trata de uma tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). O estudo investiga as relações entre o SAEB e a gestão escolar pública no Ensino Fundamental II, enfatizando as disputas ideológicas, as tensões e contradições que permeiam o campo das políticas avaliativas no Brasil. Com foco no Distrito Federal (DF), a autora analisa como os gestores escolares percebem e manejam a implementação do SAEB, além de evidenciar os desafios relatados por eles quanto às relações entre as políticas nacionais e locais, visto que a unidade federativa possui o Sistema de Avaliação Educacional do Distrito Federal (SipaeDF).

Por ser uma tese, o texto se destaca por sua densidade e profundidade teórica e conceitual, incorporando a perspectiva crítica da autora, que fundamenta seus estudos principalmente em Marx e Gramsci, além de autores contemporâneos da área da avaliação. No estudo, entre os principais temas abordados, estão: as contradições do SAEB enquanto política pública; a função do sistema enquanto mecanismo de regulação; o uso da avaliação para a reprodução de desigualdades sociais; o papel da gestão escolar e sua posição dentro do campo da microregulação, a relação entre o SAEB e o SipaeDF; e a ênfase nas premiações, sob a perspectiva da *accountability*. Foi utilizada a metodologia qualitativa, com base em documentos oficiais, dados históricos e entrevistas semiestruturadas com foco em gestores escolares de diferentes níveis de atuação. A autora realiza uma análise crítica e com muita ênfase nas falas dos diretores, apontando relações e contradições no uso dos resultados do SAEB.

Os resultados da pesquisa foram abrangentes e significativos, enfatizando pontos como a concretização do SAEB como sistema nacional, embora apresente alguns aspectos a serem melhorados e revistos. A análise das entrevistas com as gestoras mostrou que existe aderência ao sistema, contudo, assim como nos textos anteriores, essa adesão revela tensões e discordâncias quanto ao uso dos resultados e às políticas de ranqueamento. Além da cultura classificatória e comparativa, a pesquisa também revela que a relação entre os dois sistemas ainda é instável, pois, enquanto o SipaeDF busca complementar o SAEB, sua aplicação ainda não dialoga com as realidades escolares. Por esse motivo, o uso dos resultados é distinto nas diferentes escolas. Por fim, a pesquisa aponta que, sem a superação da cultura de controle e uma efetiva valorização do contexto educacional e das diversas realidades, a política avaliativa tende apenas a reforçar desigualdades.

Por tratar-se de uma investigação densa e consistente, essa produção contribui significativamente para esta dissertação, ao abordar pontos fundamentais e introduzir referenciais como Marx e Gramsci, os quais possibilitam conceber o SAEB não apenas como uma política de avaliação, mas, em muitas ocasiões, como um instrumento de expressão dos

interesses de grupos dominantes. O texto mostra, com muita clareza, o papel da gestão, que ocupa um lugar ambíguo e tensionado, complementando os estudos anteriores. Por fim, a partir dessa análise, foi possível identificar o que Freitas (2004) destaca: a política de avaliação pode transformar escolas em “vitrines de resultados” e professores e gestores em sujeitos performáticos. Portanto, percebe-se a necessidade de enfatizar que os bons usos dos resultados das avaliações transformam não apenas números, mas contextos e atores escolares.

Ao termino deste tópico, evidencia-se que o processo de categorização dos textos foi essencial para a fundamentação teórica e construção da discussão crítica dessa pesquisa. As seis produções analisadas revelaram panoramas diversos, porém intrinsicamente ligados à discussão sobre o processo e estrutura avaliativa do SAEB e o uso de seus resultados. As dissertações e a tese analisadas e interpretadas variam entre abordagens majoritariamente qualitativas e quantitativa, as quais se ajustaram de forma complementar, compondo um arcabouço teórico com evidências práticas que ofereceram perspectivas diversas. De modo geral, as produções mostraram que o SAEB não é um sistema neutro, mas sim um sistema social, que age nas diversas escalas, proporcionando repercussões nos mais variados contextos. O sistema opera como um instrumento de regulação, e muitas vezes de controle nas instituições de ensino, refletindo o trabalho da gestão, as práticas docentes e a relação entre sociedade e escola.

Sobre o uso dos resultados, as produções mostraram que estes são diversos: enquanto algumas escolas os utilizam para fins práticos e de mudança comportamental, outras os veem apenas como objetos de mensuração e comparação. Defende-se, neste trabalho, como já mencionado, a ideia de que os resultados podem e devem ser usados para que as escolas desenvolvam estratégias voltadas à melhoria do desempenho, a partir da leitura crítica e da reorganização pedagógica. Entretanto, existem algumas unidades escolares, como vimos nas produções, que adotam práticas alinhadas exclusivamente aos descritores, utilizando, inclusive de preparação para as provas, o que revela tensão e uma cultura meramente conteudista.

Em conclusão, reitera-se que a leitura crítica das produções foi fundamental para a pesquisa, ao fornecer panoramas e diferentes contextos que permitem analisar com maior clareza, um em específico. Esse exercício possibilitou a identificação de dimensões que são relevantes para a compreensão do problema investigado nesta dissertação. Essas concepções serão norteadoras e orientarão as subseções seguintes, que darão continuidade ao esforço e mobilização de compreender os desdobramentos, os sentidos e os efeitos dos SAEB no interior de uma escola pública.

3.3 Análise das produções científicas a partir de categorias temáticas

Após a conclusão da etapa de categorização das produções que foram selecionadas, inicia-se a etapa de análise dessas produções por meio de categorias temáticas. Esta etapa dedica-se à análise dos textos com base em temas predefinidos que foram construídos a partir de uma leitura minuciosa e interpretativa do corpus bibliográfico. Essas categorias surgiram como resultado de um processo de identificação de relações, regularidades, tensões e especificidades nas diferentes abordagens dos autores em relação ao SAEB e seus desdobramentos nas escolas.

Com o intuito de organizar o estudo e a lógica deste trabalho, as categorias foram estruturadas a partir de bases analíticas recorrentes nos textos e na proposta dessa dissertação.

Respeitou-se, nesse processo, a diversidade metodológica e teórica de cada autor, com vistas ao debate acadêmico e à identificação de pontos de convergências entre os trabalhos analisados.

A proposta categorial não está restrita a uma classificação meramente descritiva, mas visa promover um exercício de leitura interpretativa e pontual, reconhecendo que o SAEB é um processo complexo e em construção que é frequentemente multifacetado, pois envolve dimensões pedagógicas, políticas e culturais.

Dessa forma as categorias definidas são:

a) Dados do SAEB em foco: análise sobre seu uso e interpretação no trabalho docente e nas práticas pedagógicas: busca compreender como os dados - ou seja, os resultados do SAEB - são interpretados e como refletem nas escolas, além de como estes influenciam as práticas pedagógicas e o planejamento docente.

b) A influência dos resultados do SAEB na gestão escolar: Desafios e Perspectivas: nessa categoria a intenção é direcionar o olhar para o papel desempenhado pela gestão escolar a partir do SAEB e sua atuação como mediadora entre as políticas avaliativas e a realidade da escola, considerando o contexto e as dificuldades enfrentadas e as perspectivas de reorganização e uso crítico dos resultados.

c) Entre a cultura classificatória e a Responsabilização: Resistências e Proposições alternativas ao Sistema: por último, esta categoria se dedica a analisar como as produções discutem e se posicionam frente às políticas e aos mecanismos de responsabilização e à cultura classificatória, que são impostas pelas avaliações externas e em larga escala, bem como as formas alternativas adotadas pelas instituições.

Na sequência, estas categorias serão analisadas a partir das produções selecionadas, utilizando-se, em cada uma delas, as que se relacionam com a temática proposta. Busca-se evidenciar suas contribuições, utilizando de conteúdo dos próprios textos, visando um estudo abrangente e plural.

3.3.1 Dados do SAEB em foco: análise sobre seu uso e interpretação no trabalho docente e nas práticas pedagógicas

Como é sabido, a avaliação em larga escala, sobretudo o SAEB, consolidou-se ao longo dos anos como um pilar central nas políticas educacionais de avaliação no Brasil. Apesar disso, as formas como os dados provenientes do sistema são divulgadas e utilizadas ainda são amplamente criticadas por pesquisadores da área e também por equipes escolares. No cotidiano escolar, a interpretação desses dados e a maneira como refletem no trabalho docente e nas práticas pedagógicas constituem campo de estudo complexo e ainda em construção.

Esta categoria temática se dedica a analisar, a partir das produções selecionadas, como ocorrem os desdobramentos e as perspectivas do sistema no ambiente escolar. Com base nos estudos realizados por Vargas (2024), Prudêncio (2023), Sambrana (2024), Cruz (2022) e Biasi (2009), o foco recai sobre as vivências relatadas pelos professores e as implicações do sistema na construção de metodologias e abordagens em sala de aula.

Durante este trabalho, ficou claro que o SAEB se enquadra em um processo ambivalente, ao assumir um papel formativo, ao mesmo tempo que possui características classificatórias. Diante disso, nesta categoria, analisaremos como têm ocorrido seus efeitos diretos nas práticas docentes. A partir da análise das produções, verificou-se um apontamento crítico por parte dos autores acerca de como o SAEB repercute no trabalho docente.

O texto de Vargas (2024), por exemplo, enfatiza a dualidade entre a busca pela qualidade educacional e o sentido meritocrático, que é focado apenas em resultados. Essa abordagem, que vê a educação e os processos educativos como algo controlado sob uma lógica de mercado, conforme destaca Sambrana (2024), leva os atores escolares a optar por uma padronização do ensino e também a redução dos conteúdos àqueles que são abordados nos testes. Este mecanismo acaba por moldar as reais finalidades educativas, tornando-se reflexo de uma perspectiva utilitária - no caso dos resultados - sendo a educação vista e apropriada como uma ferramenta que atenua a pobreza e incentiva a competitividade econômica:

A ênfase nas avaliações em larga escala e na mensuração de resultados como critérios para a qualidade da educação resulta na padronização dos currículos e na busca de eficiência e produtividade. Nesse cenário, o planejamento educacional passa a ser direcionado por diretrizes que visam ao alinhamento com as metas econômicas e a adequação dos estudantes às demandas do mercado de trabalho (Sambrana, 2024, p. 24).

Outro estudo que reforça essa crítica é o de Biasi (2009), ao destacar a complexidade do conceito de qualidade de ensino e apontar que este vai muito além de indicadores apenas quantitativos. Para a autora, reduzir o propósito da avaliação à mera classificação, ou ainda, à culpabilização dos professores é uma prática equivocada. Isso ocorre porque, quando realizada dessa forma, a avaliação não leva em consideração os diferentes contextos e atores escolares, os quais envolvem fatores socioeconômicos e culturais:

A avaliação só tem sentido se tem o objetivo e a finalidade de melhorar a qualidade do ensino. Portanto, não vale à pena só avaliar e descrever os resultados, o avaliador tem que ter interesse em melhorar aquilo que não atende aos objetivos propostos para então tomar decisões que levem à melhoria dos resultados. Na perspectiva da mera descrição, a avaliação pode se transformar em instrumento de desvalorização e de desqualificação dos professores, da escola e do processo educativo (Biasi, 2009, p. 119).

A metodologia adotada pelo SAEB, em muitas ocasiões, também não é condizente com as realidades educacionais e a diversidade dos ambientes educativos. Diante disso, Biasi (2009) menciona que essa descontextualização pode acarretar estranheza e a falta de reconhecimento por parte dos docentes, por acharem o sistema descontextualizado. Da mesma forma, Sambrana (2009) salienta que a desvalorização e a perda da autonomia docente são desdobramentos comuns no contexto escolar, pois frequentemente ocorre a “necessidade” de abandonar o planejamento realizado com base nas necessidades dos estudantes para atender às demandas do SAEB. Para a autora, esse é um claro exemplo da predominância da lógica avaliativa sob a liberdade pedagógica.

O estudo de Cruz (2022) enfatizou que, no contexto da sala de aula, os resultados do SAEB mobilizam diferentes atitudes por parte dos professores e das escolas. A autora apresentou um importante contraponto, demonstrando como o SAEB pode influenciar a escola a adotar novas práticas e estratégias que resultam em bons resultados nos testes. Trata-se de uma abordagem que envolve engajamento escolar e práticas inovadoras e eficazes. No caso da escola citada pela autora, o sucesso alcançado se deve ao trabalho docente contemporâneo e visionário, que investe em planejamentos, projetos de leitura avaliações diagnósticas.

As práticas adotadas perpassam o SAEB e o visam; porém, elas são estabelecidas como ferramentas de aprendizagem incorporadas no cotidiano da instituição. São instrumentos que auxiliam e aprimoram o ensino-aprendizagem, refletindo, conseqüentemente, nos resultados do SAEB. Este é um exemplo de bom uso dos resultados do sistema, pois nessa realidade, a avaliação externa é um mecanismo catalisador de melhorias pedagógicas.

Com o exemplo de Humaitá, vemos que, no contexto em que a escola está, os resultados têm sido aproveitados de forma crítica e interpretativa pela equipe, a ponto de promover reflexões sobre a condução de metodologias que colaborem de forma efetiva com a aprendizagem dos estudantes. Nessa perspectiva, Sordi (2017) aponta a necessidade de se problematizarem os dados das avaliações, ao afirmar que estes “precisam ser apropriados, entendidos, problematizados, contestados, traduzidos para que todos os atores possam se beneficiar deles e, juntos, deliberarem a partir dos novos sentidos por eles produzidos”. Com isso, infere-se que apropriar-se dos resultados não é apenas tomar conhecimento das informações visando ao ranqueamento; faz-se necessária uma verdadeira reflexão a partir de todas as variáveis presentes nesses resultados. Dessa forma, é possível trabalhar sobre a realidade avaliada, dando sentido ao real propósito da avaliação: ser uma ferramenta formativa.

Uma palavra essencial para pensar os resultados é o contexto no qual as escolas estão inseridas. Para algumas a realidade é acessível e propícia a mudanças, porém, outras realidades são mais desafiadoras, como é o caso de Corumbá- MS estudado por Sambrana (2024). Na instituição, a partir dos relatos dos professores, percebe-se que eles veem, em grande parte, a avaliação externa como um mecanismo de controle e monitoramento, o que proporciona um ambiente de pressão por resultados e competição. Os docentes relatam que sentem a necessidade de mostrar “provas de que estão trabalhando”, conforme a fala de um deles, visando à garantia de investimento por parte do governo. Com essa pressão, os planejamentos não visam uma formação integral que abranja a prova; pelo contrário, são modificados e engessados para atender aos itens presentes nos testes, ou seja, o SAEB não é incorporado ao cotidiano da escola.

O ensino é conduzido de forma menos integral e com um foco acentuado no treinamento para a prova. Com isso, evidentemente, emerge a desvalorização do processo de aprendizagem em si, pois, por focar nos resultados, desvaloriza o trabalho docente e reduz as práticas pedagógicas formativas e significativas. Fenômeno semelhante ocorre no estudo realizado por Prudêncio (2023), pois também se indicam performances voltadas aos resultados do SAEB e do Ideb. No município, os gestores escolares adotam estratégias que são, essencialmente, de preparação e treinamento para os testes, como acompanhamento individualizado dos alunos, reforço pedagógico direcionado e priorização do tempo para a abordagem de conteúdos-alvos, contando também com a realização de simulados:

Solicitados a informarem como a escola se prepara para as avaliações externas, é possível perceber a predominância de respostas focadas nas seguintes ações: realização de avaliações diagnósticas e simulados, reforço, acompanhamento individual dos alunos e estudo por descritores. (Prudêncio, 2023, p. 97).

Não se tem por finalidade, neste trabalho, julgar ou apontar falhas nas instituições ou nos textos analisados; pelo contrário, reconhece-se que essas práticas podem ter sido adotadas visando ao bem-estar da instituição e dos alunos, fazendo-se necessário lembrar que essa é uma análise interpretativa. Essas ações objetivam melhorias nos itens, porém representam uma adaptação do planejamento docente com base apenas nas exigências externas. O ideal seria pensar em ações que compreendam a avaliação não apenas como uma ferramenta de controle sobre o “chão da escola”, mas sim como um instrumento capaz de promover mudanças que fortaleçam o processo educativo integral. Ao deslocar o foco exclusivo dos resultados, percebe-se que estes são consequências de boas práticas e não se limitam ao biênio da avaliação, mas são cumulativos, aprimorando-se continuamente. Sem coação, manipulação ou mascaramento, quando são usados com intencionalidade pedagógica, tornam-se significativos para o contexto escolar.

Desafios e perspectivas para os usos dos resultados do SAEB foram vistos nas produções analisadas, as quais, revelaram que, apesar da sua função de diagnóstica, o sistema oferece poucos recursos para a utilização efetiva nas práticas pedagógicas. Em certas ocasiões, as escolas conseguem adotar medidas de utilização que podem ser significativas, todavia, em sua maioria analisada percebe-se que o uso efetivo e significativo raramente é realizado. O estudo realizado por Vargas (2024), por exemplo, apontou para a baixa utilização dos dados do sistema local de avaliação, o SipaeDF, em conjunto com uma falta de orientação por parte da Secretaria de Educação, o que deixa a gestão desassistida quanto à integração desses resultados ao cotidiano da escola.

A autora apresenta uma relação de tensão entre os usos do SAEB como diagnóstico em contraponto à apropriação para controle e *accountability*. Aponta que os resultados mostram que o SAEB tem repercutido nas práticas pedagógicas nas escolas de Ensino Fundamental do Distrito Federal, promovendo reflexões e a identificação de fragilidades. Embora a sistematização e a formação em rede necessitem de mediações e aprimoramentos para garantir a eficácia das ações da política avaliativa, a autora enfatiza também a necessidade de um plano de utilização para que esses resultados sejam eficazes na melhoria das práticas pedagógicas.

Em síntese, percebe-se que o SAEB produz reflexos no trabalho docente e nas práticas pedagógicas de maneiras ambivalentes: por um lado, ele serve como impulsionador de novas metodologias, planejamento e estratégias pedagógicas específicas e eficazes, por outro lado, pode gerar pressão, insatisfação, desvalorização da autonomia e uma redução dos currículos visando os itens dos testes. O SAEB será efetivo quando promover uma educação de qualidade para todos, mas para isso seus resultados precisam se desdobrar em formação continuada de

professores, suporte às equipes gestora e pedagógica e, sobretudo, em uma interpretação que contemple a complexidade do processo educativo, e não apenas a superficialidade dos dados quantitativos.

3.3.2 A influência dos resultados do SAEB na gestão escolar: Desafios e Perspectivas

Após analisar o que as autoras discorrem acerca do papel dos docentes e das práticas pedagógicas, analisaremos agora o que os mesmos estudos apontam sobre o papel da gestão escolar frente aos resultados do SAEB. Para fundamentar essa categoria foram usados os trabalhos de Cruz (2022), Prudêncio (2023), Sambrana (2024) e Vargas (2024), já citados anteriormente. Em conjunto, tais produções oferecem um panorama contextual e interpretativo dos desdobramentos dos resultados do sistema no trabalho da equipe gestora, apresentando um cenário sobre as influências, os dilemas e a importância destes nas escolas que buscam melhorar seus índices.

O SAEB é um sistema permeado por mudanças desde sua proposta, formulação e aplicação até a divulgação e o uso dos resultados. Essas mudanças, embora visem à melhoria nos testes e questionários, ainda apresentem falhas e seguem sendo alvo de críticas e interpretações diversas. Neste viés, insere-se a questão do acesso e da apropriação por parte das gestões escolares. O papel do gestor escolar é regular e indicar caminhos; nesta perspectiva, quando se considera o SAEB, o gestor é quem articula novas estratégias, oferece formações aos professores, se empenha em acompanhar e divulgar os resultados para a comunidade escolar, e sobretudo, é aquele que propõe mudanças de práticas e metodologias para que o SAEB se incorpore ao cotidiano escolar proporcionando não meramente números e dados, passando a servir como uma ferramenta de avaliação formativa fidedigna.

Cruz (2022) destaca, em seu texto, a perspectiva de Melo (2018), mencionando que a Prova Brasil - hoje incorporada ao SAEB - por exemplo, fomentou comportamentos de comparação, competição, premiação e punição entre as redes de ensino e até mesmo entre os atores escolares. Com isso, percebe-se a linha tênue que a gestão percorre ao deparar-se com o SAEB, o qual exerce uma certa pressão por resultados e uma demanda por melhorias que, em muitas ocasiões, não levam em conta o contexto e a realidade escolar, desconsiderando a complexidade do processo educacional, que vai muito além de um único indicador. Em seu texto, também se faz referência à perspectiva de Gatti (2013), que critica essa redução do sistema a números, argumentando que o foco do Ideb como medidor de desenvolvimento - com

base o SAEB- acaba, na verdade, por ofuscar as variáveis sociais e desviar-se do real propósito diagnóstico do sistema.

Da mesma forma, Vargas (2024), em seu texto, ressalta que existe uma tensão dentro da política avaliativa que prioriza quantidades e números, vinculando os resultados ao mérito pessoal, o que desconsidera o contexto social da escola e dos estudantes, além de relacionar o sistema a um objeto de competitividade e controle. Percebe-se que são muitas as tensões, e tudo isso recai, primeiramente, sobre a gestão escolar, que assume o dever de mediar respostas e propostas a partir dos resultados dentro da comunidade escolar. A autora também destaca a necessidade de um plano estratégico para o uso desses resultados nas escolas, a fim de uma concepção restrita de qualidade educacional, fazendo uso de ferramentas eficazes e recebendo o suporte necessário para que possa melhorar suas práticas pedagógicas, e esse plano perpassa primeiramente pela gestão.

A gestão escolar, perante essas pressões, assume um importante papel: o de mediar práticas pedagógicas consistentes e significativas em conjunto com a equipe docente, a partir dos resultados do SAEB. Cruz (2022), em seu estudo de caso, evidenciou as formas pelas quais as práticas pedagógicas e a gestão democrática podem ser articuladas em prol da melhoria educacional e, por consequência, do alcance de resultados positivos no SAEB.

A escola, neste caso, aborda o planejamento como um ato intencional, que sabe quais resultados busca alcançar, e também utiliza avaliações diagnósticas para verificar o público e a realidade do seu quadro de estudantes, identificando em quais pontos e áreas são necessárias maiores intervenções. Além disso também considera essencial e indispensável o trabalho em equipe, para que os atores escolares funcionem impulsionando e cooperando uns com os outros, todos esses fatores, para a equipe escolar, são determinantes para o sucesso.

Apesar do bom desenvolvimento da escola no SAEB, e das práticas positivas adotadas -como aquelas que corroboram para o aprendizado global do estudante enquanto sujeito ativo na construção de seu conhecimento -, a autora cita que a escola também desenvolve práticas voltadas para o treinamento para a realização das avaliações externas. Isso evidencia o que já foi observado ao longo desses estudos: a gestão utiliza-se de técnicas que, por vezes, mascaram e escondem as realidades escolares, focando apenas nos números e classificações, e não no desenvolvimento real dos estudantes.

Na mesma perspectiva, Vargas (2024) aponta que as premiações por desempenho apesar de proporcionarem orgulho e representatividade, atraem os olhares de toda a comunidade para a escola. Isso faz com que cada vez mais estudantes queiram estudar no local, criando um ciclo em que a escola se volta predominantemente a alcançar metas e números. O foco constante nos

índices mais altos transforma o sistema uma mera competição, gerando pressão significativa sobre os docentes e alunos e promovendo, como já citado na categoria anterior, responsabilização exclusiva dos docentes pelos resultados. Dessa forma, fica evidente que o SAEB apesar de sua consolidação como principal política avaliativa no Brasil, ainda é questionável quanto a sua função de promover melhorias na educação. Em muitas ocasiões, o sistema não proporciona às redes de ensino possibilidades de uso efetivo, por exemplo, dos questionários que são aplicados, restringindo-se aos resultados dos testes, resultados estes que, como foi exposto, podem ser manipulados ou irreais sob a ótica dos treinamentos e estratégias voltadas exclusivamente aos índices, se não interpretados de forma contextual.

Para Prudêncio (2023), a adoção das avaliações externas pela educação brasileira impulsionou uma dualidade no papel a nas ações da gestão escolar. A autora destaca que há contrapontos entre uma gestão democrática e participativa e uma gestão focada estritamente em resultados, sendo o SAEB e o Ideb os impulsionadores dessa última.

O artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define as responsabilidades e ações que as escolas devem desempenhar para garantir um ensino de qualidade e promover o desenvolvimento integral dos alunos. É evidente que os atores escolares podem ter acesso a essa lei por completo, porém no ambiente escolar a gestão é aquela que primeiro assegura esse direito. Sabe-se que a gestão possui um papel fundamental na observância dessa legislação; por conseguinte, sua atuação abrange desde a elaboração da proposta pedagógica até o contato direto com a comunidade. Um importante caminho para a gestão democrática é também a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, processo que envolve não somente a gestão, mas também o corpo docente e os colegiados, valorizando a participação de todos os atores escolares.

Nesta produção, foi realizado um levantamento sobre as ações da gestão escolar em prol do desenvolvimento e consequentemente os resultados dos alunos do SAEB. Destacam-se as ações dos gestores a partir de planejamentos pedagógicos alinhados com as políticas educacionais da Secretária de Educação do Município de Maracanáu (CE). Em um quadro elaborado pela autora na página 93, as entrevistadas destacaram essas, dentre outras, como as principais estratégias para o sucesso e desenvolvimento da aprendizagem: Manutenção de um bom clima escolar, incentivo aos professores e colaboração interna; Reforço escolar, acompanhamento individual e uso de equipamentos tecnológicos; Respeito ao PPP em suas ações e projetos; Orientação aos professores, acompanhamento do planejamento e do trabalho pedagógico; Reforço e, por questões de senso comum, a aplicação de simulados.

Evidencia-se que, para que o SAEB seja incorporado ao dia a dia da escola, este precisa ser um instrumento que não exerça pressão, mas que ofereça auxílio e panorama diagnóstico. Nas respostas das entrevistas, por exemplo, é possível perceber essa necessidade e visão, porém, como esperado, o senso comum e a cultura classificatória ainda permanecem quando se propõem simulados para a preparação dos alunos.

Prudêncio (2023), em sua análise, formulou uma importante pergunta: “é possível estabelecer uma relação entre as estratégias adotadas pela gestão escolar e o resultado das avaliações externas?” Dentre as respostas dos gestores, destaca-se:

O conjunto de ações que tá surtindo efeito, e com o empenho e a dedicação, e essa ideia de haver uma cobrança maior dos resultados, atrelado à continuidade de políticas públicas, tem se tornado importante sim, porque as pessoas passam a perceber que o resultado, ele não pode ser meramente uma ideia propagada sem ter um olhar pela história, da qual houve a construção do resultado, e aí a Secretaria, ela tem que ter esse foco, tem que ter essa atenção, a escola tem que absorver isso também, já que, principalmente, muitas das políticas dependem, né? Desses resultados e desses índices (DG – 05 GC). A relação é bastante positiva. As estratégias, a gente vê que acontece a aprendizagem, melhora a aprendizagem e, também, melhora os resultados das avaliações. Uma coisa puxa a outra (CP – 02 JM) (Prudêncio, 2023, p. 98).

Fica claro, neste momento, o que se tem defendido até aqui; os resultados não surgem por acaso. Eles dependem de estratégias e planejamento, bem como da relação do SAEB com o cotidiano da escola. Não se trata unicamente de números, mas sim de uma construção, de “uma coisa puxando a outra”.

Porém, a já citada pressão por resultados afeta diretamente a concepção da equipe escolar acerca do sistema. No estudo realizado por Sambrana (2024), elucida-se essa concepção e como essa pressão afeta diretamente o trabalho da equipe gestora, desviando o foco da gestão de uma formação integral para uma, muitas vezes, mecanizada, pautada em uma lógica de eficiência e mensuração. Essa questão envolve também a influência internacional nas avaliações e a lógica neoliberal, que colocam as escolas como entidades prestadoras de serviço.

Com isso, a educação, em muitas realidades, é tratada como produto, o que faz com que as avaliações se tornem objetos de quantificação e classificação ao priorizarem conteúdos meramente “testáveis”. Conforme relatado no estudo por uma coordenadora pedagógica, essa lógica reflete diretamente no trabalho docente, que por vezes perde autonomia por ter que alterar seus planejamentos apenas para atender aos conteúdos cobrados no sistema.

A partir do panorama do SAEB, a gestão escolar assume o papel de micro reguladora, pois essa gestão que recebe, interpreta e adapta os resultados à realidade local, fazendo o uso efetivo e significativo - ou não - de tais dados. Percebe-se na análise dos trabalhos destacados

que existe uma variação na utilização dos resultados do SAEB pelas gestões: em algumas escolas, são estabelecidas metas e reflexões a partir deles; em outras, eles são ignorados ou interpretados de forma classificatória, sem significação ou utilidade para a comunidade escolar. Dessa forma, acredita-se ser necessária uma orientação maior por parte do Governo para com as Secretarias de Educação, e destas para com as escolas, pois muitas ainda ficam sem direcionamento e sem perspectivas perante a avaliação, uma vez que a compreendem como medidor de um conhecimento.

Essa orientação explícita para com as escolas, possibilitaria à comunidade a entender que o sistema, apesar de consolidado, ainda passa por mudanças e enfrenta dificuldades, que podem ser superadas e reorganizadas se forem apontadas pela população. Essa política avaliativa sofre críticas desde sua formulação até sua aplicação e divulgação; no entanto, acredita-se que, com melhorias e fundamentações reais, o SAEB possa ser uma ferramenta de suporte efetivo à gestão escolar, possibilitando que os dados se convertam em melhorias reais da qualidade educacional.

Em síntese, compreende-se que a pressão por resultados nas avaliações externas, por vezes anula o olhar participativo, democrático e global dos projetos pedagógicos desenvolvidos pela gestão escolar. Conforme evidenciado nos textos a redução conceitual das avaliações em larga escala a um único indicador, como o Ideb, limita significativamente o trabalho docente e da equipe gestora. Essa limitação restringe, também, a capacidade do próprio SAEB de capturar e compreender a complexidade do sistema educacional brasileiro - o qual envolve múltiplos fatores, como variedade socioeconômica, permanência e frequência dos alunos, as dificuldades de acesso e a falta de formação de professores nessa temática -, não se restringindo apenas a aspectos cognitivos.

Com isso, a gestão desenvolve um trabalho que vai além de analisar e trabalhar os conteúdos do SAEB. É necessário pensar os fatores socioeconômicos nos quais a escola está inserida, visto que o contexto é um ponto crucial para compreender os resultados das avaliações, são diferentes realidades que influenciam nesses dados, nesta perspectiva a gestão escolar em contextos de vulnerabilidade socioeconômica precisa de um acompanhamento ainda mais minucioso por parte das Secretarias, para que possa lidar com os desafios e supera-los, uma vez que estes extrapolam as questões pedagógicas internas.

Em suma, a gestão escolar é o elo entre as políticas macro de avaliação e a realidade micro das salas de aula. Ela possui a capacidade de articular o PPP da escola e o engajamento da comunidade escolar para com as avaliações externas, além de mediar o trabalho em equipe em prol do desenvolvimento integral - o que resultará em bons resultados, como na escola de

Humaitá (AM). Esses fatores são de fato determinantes para a utilização dos resultados do SAEB sob a forma de novas práticas pedagógicas efetivas. Apesar dessas possibilidades, ainda se encontra um contexto bastante complexo, com muitos desafios, tais como a superação da lógica mercantilista, a efetividade da autonomia docente e um trabalho mais consistente dos órgãos reguladores quanto à divulgação e ao suporte a partir dos resultados do SAEB. Tais ações visam garantir que esses dados sejam de fato provedores de uma educação igualitária, equitativa e de qualidade para todos.

3.3.3 Entre a cultura classificatória e a Responsabilização: Resistências e Proposições alternativas ao Sistema

Como já citado em tópicos anteriores, um dos grandes pilares das críticas direcionadas ao SAEB advém da abordagem classificatória e das responsabilidades que recaem sobre os professores a partir da aplicação e simultaneamente os resultados dessas avaliações. Nesta categoria, exploraremos, com base nos textos analisados, como o SAEB quando é direcionado a um sistema de classificação e responsabilização, reflete diretamente nas práticas docentes, no trabalho da equipe gestora e na comunidade escolar como um todo. Observaremos, ainda, quais as formas de resistência e transformação os autores das produções observaram nas escolas e nos municípios analisados em seus textos.

A consolidação do SAEB e os outros índices, como o Ideb, trouxeram consigo muitos desafios. Entre eles, destacam-se a lógica classificatória e a responsabilização, essas culturas são intrinsicamente ligadas e exercem pressões constantes e significativas sobre todo o ambiente escolar, envolvendo a equipe pedagógica, a gestão, alunos e responsáveis. A exigência por bom desempenho e o fazer pedagógico são pontos que precisam ser observados com um olhar mais humano e contextualizado. Essa perspectiva é necessária para que haja espaço para resistências a padrões e números pré-estabelecidos e proposições alternativas para práticas enrijecidas e embasadas apenas no aumento dos índices.

Algumas situações chegam a ser paradoxais dentro do contexto escolar, quando abordamos o SAEB e Ideb. Muitas Secretarias de Educação e até mesmo equipes gestoras idealizam números considerados irrealistas e totalmente fora do alcance da escola, dado o contexto a qual se encontra. É evidente que, enquanto educadores comprometidos com a transformação social, buscamos sempre melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem na instituição escolar em que estamos inseridos; contudo, algumas alternativas apresentadas por órgãos superiores não passam de ilusões e ideologias desconectadas da realidade concreta das escolas.

Para se alcançar índices elevados e ditos “satisfatórios” não basta treinar ou aplicar simulados aos alunos, é preciso buscar uma construção de conhecimento global, cultural e cotidiana na escola, isso envolve desde a abordagem de conteúdos bases iniciados na educação infantil como no estudo de Reyna (2019), que destaca a importância da pré-escola para o desenvolvimento da criança e consequentemente os resultados no SAEB, até conteúdos que, conforme vão sendo consolidados, dão espaço para os mais complexos e, por conseguinte, àqueles cobrados nas avaliações. Além disso, envolve uma relação interpessoal e uma mobilização entre a equipe para que os resultados possam ser interpretados e utilizados de diferentes maneiras.

O que se pretende mostrar é que não basta responsabilizar os professores por uma nota “baixa” no Ideb, ou usar os resultados do SAEB para colocar a escola em uma lista classificatória. Para que ocorra o que é esperado e “ideal”, é necessário olhar com mais zelo, trabalhar com mais “pé no chão” e aguardar os resultados progressivos; estes, sim, são satisfatórios, e não aqueles alcançados a qualquer custo.

Todos os textos analisados nesta categoria apontaram para o mesmo problema. Por mais que as escolas tentem, a cultura classificatória e a responsabilização ainda permanecem enraizadas e constantes nas instituições de ensino brasileiras. Não se busca apontar culpados neste momento, foi uma construção que, ao longo dos anos, durante a consolidação do sistema, ocorreu. Por mais que o SAEB busque ser um instrumento de orientação e apoio, por ser também um instrumento de sondagem, tornou-se um objeto de medição e competição.

O texto de Cruz (2022) destaca a responsabilização dos sujeitos (gestores, professores e alunos) e a descontextualização dos resultados. A autora cita que este fato tem isentado o Estado do protagonismo na busca de soluções para a melhoria do ensino e da aprendizagem em nosso país. Isso sugere que as avaliações possuem um fim em si mesmas, inviabilizando a utilização desses resultados sob a perspectiva democrática, o que proporcionaria uma relação ação-reflexão coletiva e diagnóstica da avaliação.

A autora ainda reforça que alguns autores, como Melo (2018), salientam o fato de que a avaliação vem definindo e acentuando o processo de controle e regulação, seja dentro das escolas ou fora delas. Ou seja, deixa de ser um instrumento de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem para ser uma ferramenta de controle, voltada a uma gestão por resultados com funções classificatórias. Historicamente, na educação, a prática avaliativa tem contribuído para reafirmar uma tradição pautada em conceitos de classificação, seleção e medida:

[...] também na educação a avaliação muitas vezes reafirma essa larga tradição de regulação, seleção e hierarquização, seja só no interior das salas de aula ou nos domínios mais amplos da administração pública. Tão arraigados estão os conceitos de seleção, medida e classificação nos processos avaliativos que, por vezes, quase chegam a definir a própria avaliação (Dias Sobrinho, 2003, p. 15).

Tais problemáticas são frequentemente observadas em sala de aula, pois, na prática, as avaliações externas ainda têm trilhado um caminho com viés classificatório e excludente, quando, na verdade, poderiam ser mediadoras em busca de um diagnóstico e uma prática pedagógica reflexiva. Hoffmann (2008), em sua produção, que é amplamente citada e também foi observada em alguns textos desta análise, traz uma importante contribuição acerca desta temática. Ela aborda o conceito de “avaliação mediadora” que, para a autora, altera totalmente a finalidade da avaliação de caráter classificatório, seja na aprendizagem ou na avaliação de currículo ou programas. Ou seja, a autora não sugere uma mudança nos procedimentos avaliativos, e sim mudanças relacionadas as finalidades desses procedimentos avaliativos. Isso significa que a função mediadora da avaliação está ligada, na verdade, ao fazer reflexivo sobre as práticas, sob esse viés, se faz essencial o uso eficaz dessas avaliações e a reflexão sobre o agir pedagógico:

Em relação à aprendizagem uma avaliação a serviço da ação, não tem por objetivo a verificação e o registro de dados do desempenho escolar, mas a observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder a uma ação educativa que otimize os percursos individuais. [...] funda-se esse princípio da avaliação na visão dialética do conhecimento, que implica o princípio da historicidade: o conhecimento humano visa sempre o futuro, à evolução, à superação. Assim destina-se à avaliação mediadora, a conhecer, não apenas para compreender, mas para promover ações em benefícios aos educandos, às escolas, às universidades (Hoffmann, 2008, p. 17/18).

Evidentemente que as avaliações externas se encaixam nesta perspectiva: o SAEB pode ser um instrumento transformador e essencialmente pedagógico, no sentido de que, mais do que aferir o conhecimento, ele pode fomentar o desenvolvimento durante todo o processo. Isso ocorre ao propor ações que são benéficas, priorizando os sujeitos envolvidos no processo buscando sempre uma visão de superação para o futuro.

O texto de Sambrana (2024) destaca a questão da responsabilização e da pressão por resultados. A autora evidencia como a vinculação dos resultados do SAEB a mecanismos de incentivos financeiros e à avaliação do trabalho docente gera pressão e consolida a visão de que a avaliação serve “monitorar o ensino e garantir investimento” conforme destacado na fala de um docente entrevistado. Tal cenário reforça a ideia de que o trabalho do professor é medido

exclusivamente pelos resultados dos sistemas e pelos desempenhos dos alunos em testes padronizados.

A autora destaca que o SAEB contribui para a *accountability*, pois esse termo tem sido diversas vezes citado como “sinônimo de responsabilização ou dever de responder por algo perante outrem”, ou seja, “[...] para designar a responsabilidade dos agentes públicos em responderem pelos resultados das unidades escolares perante a sociedade” (Barbosa; Vieira, 2013, p. 414). A autora pontua que, sendo assim, os sistemas de avaliação acabam por estabelecer uma cultura de responsabilização em que os professores são incentivados a prestar contas do trabalho que realizam, além de serem culpabilizados pelos resultados dos alunos no SAEB, como já dito anteriormente. Assim, é gerada uma pressão adicional sobre os docentes para atender a padrões específicos de desempenho, o que pode afetar sua motivação e satisfação no trabalho, a autora, inclusive, utiliza a seguinte citação para essa questão:

Não há mais preocupação com o processo de formação integral dos jovens e muito menos o incentivo à qualificação desse professor que nem pode usufruir o direito à licença para os estudos, ao contrário é encurralado pela obrigatoriedade a treinamentos formatados, é como máquina em uma fábrica. Tem-se, então, uma ênfase extremada à produtividade, uma exacerbada cobrança para que aumentem os índices (Barros; Pereira; Oliveira, 2022, p. 6).

Diante de todo o exposto, percebe-se que existem problemas, contudo, o ambiente escolar não pode permanecer passivo. Existem resistências e proposições alternativas a esse sistema que é frequentemente mal interpretado. Essas alternativas buscam reafirmar a autonomia e a busca pela qualidade da educação de forma integral. Como observado anteriormente, uma gestão escolar democrática e ativa, em conjunto com um corpo docente fortalecido - como no caso de Humaitá (AM) -, favorece os resultados reais e significativos. Isso demonstra que, apesar dos percalços, a qualidade educacional pode ser alcançada com uma equipe que trabalha de forma colaborativa e centrada no desenvolvimento integral, o que, consequentemente, se desdobra em bons resultados no sistema.

De mesmo modo, a pesquisa de Prudêncio (2023) traz destaque à dimensão pedagógica, que se preocupa com a promoção da aprendizagem e da formação dos estudantes, adotando estratégias que não se submetem à pressão pelo aumento dos índices.

Em última análise, a partir do que foi exposto, compreende-se que as resistências que os autores mencionam em relação ao sistema, com sua cultura classificatória e responsabilização, não se manifestam apenas como descontentamento. Pelo contrário, constituem meios de instigar uma busca ativa por concepções e práticas que busquem integrar o estudante às avaliações, em vez de força-lo a se destacar meramente para obter boa

classificação. São alternativas que reforçam a autonomia e a valorização docente, ao articular as avaliações a partir dos seus projetos e de práticas que levem em consideração os diversos contextos. Assim, é possível oferecer um caminho para a construção de uma educação que não seja somente de qualidade, mas também com equidade, justa e abrangente.

4 PERCEPÇÕES SOBRE OS DESDOBRAMENTOS DOS RESULTADOS DO SAEB: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA EMPÍRICA

Esta seção se dedica a analisar e discutir os dados que foram coletados por meio da pesquisa empírica, relacionando-os com o referencial teórico e os objetivos deste trabalho. A metodologia escolhida e adotada buscou aprofundar, por meio das respostas dos atores selecionados para as entrevistas, o entendimento sobre como ocorre o processo de aplicação do SAEB; quais as perspectivas e percepções da equipe sobre esse processo; como são utilizados os resultados das avaliações e quais práticas são adotadas após a interpretação contextual desses dados por parte da equipe gestora e pedagógica.

A seção está organizada em três subseções, intituladas: 4.1 Caracterização da pesquisa, seu lócus e participantes; 4.2 Da fala a análise: a construção dos resultados a partir das entrevistas; 4.3 Discussão e interpretação dos eixos centrais das entrevistas: configurando dados empíricos. Esta última encontra-se dividida em cinco categorias temáticas, nas quais estão inseridas as subcategorias de análise, conforme a análise de dados de Bardin (2016). Tais subcategorias, foram criadas a partir de estruturas de análise que relacionam temáticas, organizando e interpretando as falas das entrevistadas em consonância com os levantamentos teóricos e bibliográficos das seções anteriores.

4.1 Caracterização da pesquisa, seu lócus e participantes

A pesquisa foi realizada em uma escola que serviu como lócus para a investigação. A escolha dessa instituição justifica-se por sua participação ativa no SAEB anualmente, obtendo - no ano dessa pesquisa (2025) - nota 7,0 no Ideb. A escola se destaca por ser um local conhecido pela obtenção de bons índices, nela são feitos investimentos, que abrangem desde a infraestrutura até capacitação interna da equipe em várias áreas, por meio de módulos e também formações oferecidas pela Secretaria de Educação. Ademais, a instituição diferencia-se por seu dinamismo, boas referências e ludicidade.

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas presencialmente com as professoras e a equipe gestora da instituição. Cada entrevista ocorreu individualmente, em momentos distintos. Adotou-se a modalidade de entrevista semiestruturadas, o que possibilitou o diálogo e permitiu que as entrevistadas respondessem às questões de forma detalhada, em um ambiente propício para a observação de nuances na comunicação. O roteiro das entrevistas está disponível no apêndice A. A escola oferta, entre outras séries, os 2º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Tais turmas foram escolhidas por integrarem o ciclo de alfabetização e, principalmente, por serem os anos em que o SAEB é aplicado: o 2º ano participante na forma amostral e o 5º de forma censitária, sendo o último o responsável por gerar dados para o Ideb. A equipe gestora, por sua vez, foi selecionada por possuir uma visão panorâmica de todo o processo escolar - desde o contexto até a aplicação das avaliações externas - sendo fundamental para compreender as políticas internas de utilização dos dados e dos encaminhamentos estratégicos.

Essa abordagem de pesquisa *in loco* buscou colher informações eficazes e ricas para essa pesquisa, explorando desde as percepções até os desafios enfrentados, as estratégias adotadas pelas duas vertentes a partir dos resultados, bem como as influências destes no planejamento, no currículo, na intervenção pedagógica e nas demais decisões da gestão. Sob este viés, o lócus e os participantes estabelecem para a pesquisa uma base para a subsequente análise das falas das entrevistadas e para a interpretação dos dados empíricos à luz do referencial teórico previamente apresentado.

Ainda sobre as participantes, as professoras selecionadas foram convidadas a compartilhar suas vivências reais. Foram selecionadas, ao todo, sete docentes, das quais três atuavam no 5º ano e quatro no 2º ano do Ensino Fundamental em 2023. Esse recorte temporal foi escolhido por referir-se à edição mais recente do SAEB até o momento desta pesquisa, da qual ambas as séries participaram. Essas professoras, além de estarem atuando nas séries específicas naquele ano, também possuem ampla experiência no magistério. Dessa forma, elas presenciaram o SAEB não só nas áreas focais, mas também em outros contextos - por vezes como professoras dos anos antecedentes ou posteriores, e algumas também vivenciaram o sistema como parte da equipe gestora em outros momentos. Essa trajetória proporciona uma visão ainda mais detalhada de todo o processo. Da equipe gestora, participaram duas integrantes.

A inclusão dessas profissionais teve como intuito capturar suas vivências cotidianas no “chão da escola” - ou como alguns preferem chamar, ambiente de ensino. Buscou-se igualmente, apreender os desafios enfrentados por elas durante o processo que antecede e sucede a aplicação do SAEB, as estratégias que foram adotadas por elas, como as práticas pedagógicas visando a utilização dos resultados. Além disso, a investigação voltou-se às nuances das interpretações dos dados e as ações formativas, tais como reuniões pedagógicas com a gestão e formações continuadas.

A necessidade dessas entrevistas com as professoras reside no fato de que elas possibilitam o acesso ao conhecimento empírico e tácito dessas profissionais. Refere-se, principalmente, às suas experiências em primeira mão, que por vezes não são explicitadas ou

levadas em consideração nos documentos ou nas políticas públicas educacionais. Essas professoras representam, sobretudo, a linha de frente da educação; por conseguinte, suas percepções tornam-se fundamentais para compreender a operacionalização e as consequências do SAEB no cotidiano escolar.

Em relação à equipe gestora, essa foi igualmente uma participação relevante. Sabe-se que o papel da gestão escolar é central na formulação, implementação e acompanhamento das políticas educacionais. Ao realizar as entrevistas com as gestoras, buscou-se compreender como o SAEB é visto e compreendido a partir de um nível, como já citado, macroestrutural dentro da escola. Investigou-se, por exemplo, a partir de quais diretrizes ocorrem as interpretações dos dados, como ocorre o planejamento de intervenções pedagógicas, e como é oferecido o suporte para às professoras.

Percebe-se, então, que a visão da gestão, complementa, de certa forma, visão das professoras sobre os resultados. Com isso, é possível oferecer um panorama essencialmente mais amplo acerca da cultura avaliativa dessa escola, possibilitando também compreender como os mecanismos de tomada de decisão, por parte da gestão, se relacionam com o processo de ensino-aprendizagem a partir das avaliações externas, notadamente o SAEB.

É importante ressaltar que a análise crítica e interpretativa dos dados obtidos nas entrevistas - que serão abordados posteriormente - é um componente intrínseco a essa seção. O objetivo desta etapa não se resume a transcrever as falas, mas, de fato, mergulhar nas narrativas expostas, buscando identificar padrões, convergências e divergências. Essa etapa da pesquisa exige um olhar atento e sensível às entrelinhas, para os significados implícitos e às conexões entre os relatos das professoras e da equipe gestora, relacionando todo esse repertório com o arcabouço teórico apresentado, não sendo um apanhado pessoal, mas sim uma descrição de como o sistema influencia este ambiente de ensino. A interpretação desses dados visa compreender o processo do SAEB a partir dos olhares dos diferentes atores escolares, articulando-os a percepção pessoal dessa pesquisa, os autores de referência e os textos analisados na seção anterior. Espera-se que toda essa conjuntura resulte em um material sólido e significativo para a comunidade acadêmica e escolar.

Reforça-se que a importância dessa análise interpretativa reside na sua capacidade de transcender a mera descrição dos fatos, possibilitando a promoção de uma reflexão aprofundada sobre os desdobramentos do SAEB, os desafios que persistem desde sua criação e as potencialidades de melhoria na prática educacional da escola analisada.

Segundo Laurence Bardin, em sua obra “Análise de conteúdos”, a análise de entrevistas, como recurso qualitativo é indispensável, pois fornece um material verbal rico e completo

(Bardin, 2016, p. 93). Neste estudo, utilizou-se a modalidade de entrevista “semidiretiva”, a qual, segundo a autora, são aquelas que se organizam de forma semiestruturada, registrada e transcrita. Trata-se de um discurso falado, onde o entrevistado possui uma fala relativamente espontânea, porém guiada pelas perguntas da entrevistadora. Com essa análise de entrevistas, o estudo pretende inferir algo a propósito de uma realidade representativa de um grupo de indivíduos, no caso um grupo que está ativamente lidando com o SAEB no contexto escolar.

Dessa forma, nesta seção final, busca-se contextualizar tudo o que já foi exposto até aqui, relacionando as teorias de autores de referência, de pesquisadores que investigaram o cotidiano escolar e, de forma ainda mais detalhada, os dados das entrevistas. Aborda-se o trabalho que a equipe gestora e pedagógica de uma escola local realiza em torno do SAEB, visando, com todo esse apanhado proporcionar a educação brasileira mais um parâmetro científico que possa cooperar para o alcance da efetiva equidade, e por conseguinte, qualidade educacional.

Este trabalho de análise também busca relacionar as falas das entrevistadas com a proposta do produto educacional, fazendo com que este seja um instrumento de apoio e auxílio direcionado às docentes da escola, aquelas que estão ou não inseridas nos anos avaliados pelo SAEB (2º e 5º anos). O foco reside no preparo e a real compreensão do que é o sistema, de como ele pode influenciar nas tomadas de decisão e de quais formas seus resultados podem ser interpretados de maneira efetiva e contextualizada. Pretende-se, sobretudo, consolidar o pensamento de que o sistema não é um parâmetro único para se pensar a qualidade educacional e o desenvolvimento dos estudantes; pelo contrário, ele se encaixa no contexto escolar como uma ferramenta complementar, que auxilia na identificação das habilidades e norteia quais pontos do conhecimento ainda devem ser repensados e reestruturados na escola e em toda a comunidade escolar. Tais reflexões influenciam em novas práticas educacionais que visem não somente o alcance de bons índices, mas ao desenvolvimento real e integral do estudante.

4.2 Da fala à análise: a construção dos resultados a partir das entrevistas

Esta subseção inaugura a ideia de aprofundamento na narrativa dos sujeitos da pesquisa, as professoras - já caracterizadas - entrevistadas e a equipe gestora da escola, cujas falas configuram a “matéria-prima” essencial para compreender os desdobramentos dos resultados do SAEB no cotidiano da instituição que representam. Como já dito, mais do que transcrever falas, busca-se com essas entrevistas compreender e problematizar as entrelinhas do contexto escolar, e perceber de que forma os discursos se conectam com os objetivos dessa pesquisa.

A coleta de dados através das entrevistas foi guiada por um roteiro de entrevista semiestruturado (Apêndice A), que continha três eixos centrais relacionados aos objetivos desta pesquisa, sendo esses eixos:

- 1 Identificar as percepções de professores e gestores sobre a influência da avaliação externa no planejamento e nas suas práticas pedagógicas. Que buscou compreender a influência da avaliação externa no planejamento e nas práticas pedagógicas
- 2 Investigar quais ações pedagógicas são implementadas a partir dos resultados obtidos no SAEB. Neste houve um trabalho de compreensão das ações pedagógicas implementadas a partir dos resultados obtidos no SAEB
- 3 Compreender se há o uso dos resultados para a identificação de situações problemas e manejos para a superação de tais dificuldades. Por fim, neste viés foi relatado o uso dos resultados do Saeb no contexto da escola pesquisada.

Além desses três eixos principais - cada um contendo de 4 a 5 questões - houve dois blocos iniciais que serviram para contextualizar e direcionar as entrevistas, foram eles: Parte 1 - Perfil dos entrevistados e Parte 2 - Avaliação externa/ SAEB.

A análise que se segue, portanto, está organizada em torno dos temas emergentes das falas das entrevistadas, os quais, em diálogo com esses eixos temáticos, sinalizam a complexa relação entre o trabalho docente, a gestão educacional e as políticas de avaliação externa e em larga escala.

Um dos padrões mais nítidos nas falas das docentes reside na forma como o SAEB é percebido e incorporado no cotidiano escolar e em seus planejamentos. No que tange a estes, a maioria das docentes afirmou não possuir um planejamento específico voltado exclusivamente para o SAEB, mas que buscam abranger e incorporar as habilidades e competências cobradas na Matriz de Referência da avaliação ao longo do ano. A referida prática ocorre em consonância com as diretrizes da BNCC e do currículo municipal, configurando-se como uma ação pertinente, deliberada e consciente, apesar de que em algumas falas ocorre uma dicotomia, quando sugerem que adicionam atividades voltadas a avaliação em alguns momentos, principalmente nos meses próximos à aplicação.

Uma questão interessante, que será problematizada e relacionada com a pesquisa bibliográfica mais adiante, é que as entrevistas apresentaram uma recusa tangível à ideia do tratamento do sistema como um elemento meramente “externo” ou um “trabalho à parte”. As falas afirmam a necessidade de integrar o desenvolvimento das habilidades e competências avaliadas ao currículo cotidiano da escola. Essa prerrogativa já foi levantada e referenciada inúmeras vezes ao longo desta pesquisa, pois reitera que o sistema deve ser algo natural, um

instrumento que ofereça resultados e padrões reais de desenvolvimento, e não algo mascarado e moldado para que seja visto com “bons olhos” apenas por conter índices que nem sempre são relevantes para a sociedade.

Dessa forma, a fala das entrevistadas, nos leva a pensar três pontos primordiais. O primeiro refere-se à perspectiva da responsabilidade profissional, tanto dos docentes, quanto da equipe gestora e Secretarias. Abre-se um parêntese para explicar que trataremos desse termo “responsabilidade” como algo que é um dever, uma tarefa de fazer algo; ao contrário de uma “responsabilização”, que segue o viés da prestação de contas (*accountability*), do peso único, sobre os resultados. Entende-se, portanto, que uma grande problemática do SAEB é a questão da responsabilização dos professores pelos resultados, como cita Bauer, Alavarse e Oliveira(2015):

A responsabilização de professores e escolas pode levar a medidas punitivas injustas, como a perda do emprego de gestores e professores ou, até mesmo, o fechamento de escolas ou sua maior supervisão pelo Estado, entendida como perda de autonomia (Bauer;Alavarse; Oliveira, 2015, p. 1375).

Percebe-se que não é essa a realidade, pois não só a equipe escolar, como também os estados e o governo possuem seus deveres em função da aprendizagem. Seguindo essa perspectiva, as falas revelam um senso de elevada autonomia ética e profissional. Ao internalizar as habilidades do SAEB no planejamento anual ou mensal, os professores traduzem e englobam a política de avaliação em ações pedagógicas que são, de fato, concretas, dessa forma, garantem que o ensino diário. Dessa forma, garantem que o ensino da instituição esteja alinhado às perspectivas e exigências nacionais de aprendizagem. Mesmo que, em alguns momentos, ocorra a utilização de atividades que são vinculadas ao que os autores chamam de “treinamento para a prova”, percebe-se que este ato é realizado em razão do senso comum e da cultura já enraizada referente ao sistema, e não por falta de capacidade pedagógica, tendo em vista que as docentes conseguem, no geral, incorporar as habilidades cobradas na avaliação no currículo anual. Isso reforça a forte relação entre os professores e equipe pedagógica como atores centrais na mediação entre a política educacional e a sala de aula.

Outro ponto importante de ser pensado é a questão da percepção de finalidade da avaliação. A inclusão dos conteúdos do SAEB no planejamento pedagógico pela equipe de forma leve e despretensiosa, (por mais que recorram, em alguns casos, a materiais de treinamento, os quais, na visão delas, “complementam” o currículo visando o SAEB), demonstra que a avaliação não deve ser um instrumento de pressão, mas sim de melhoria do aprendizado e de garantia da formação integral dos alunos. Essa percepção, que de forma

idealizada busca desvincular o sistema da lógica classificatória ou punitiva é um elemento crucial, pois ela revela a validade de pesquisa que busca ressignificar a avaliação externa e a forma com que ela é vista pelo universo educacional, pois acredita-se que ela pode ser um instrumento transformador, que não é utilizado para controlar ou “crucificar” a equipe pedagógica, mas sim uma bússola para a garantia do já citado, direito à aprendizagem.

Por fim, analisa-se a relação dos resultados às ações pedagógicas. A maioria das entrevistadas relataram que, por mais que seja uma escola com bons índices e boas referências, as docentes sentem falta de formações continuadas e suportes específicos para compreender e utilizar eficazmente os resultados do SAEB. Como as professoras entrevistadas possuem uma vasta experiência e anos de docência, em sua maioria, elas já compreendem e desenvolveram maneiras próprias de trabalhar os déficits de aprendizagem; porém, devemos também pensar nas professoras iniciantes, que mesmo não sendo o caso das entrevistadas, nunca lidaram com a avaliação e, devido ao medo, à pressão ou à falta de autonomia profissional, recorrem de forma integral a materiais de treinamento e que induzem os estudantes a decorar questões. Essa prática resulta no que se observa recorrentemente, por mais que a instituição em questão não sofra com isso, em muitas outras realidades ocorrem resultados manipulados e desvinculados da realidade concreta de aprendizagem.

Abre-se um parêntese, neste momento, para explicar que a crítica à preparação não significa negligência. Não se entende que os estudantes devem ser “jogados aos leões” quando falamos do SAEB; é evidente que estes devem ser apresentados aos formatos em que as questões são expostas, sendo informados de que a avaliação terá um aplicador externo, que existe tempo determinado para a realização, entre outros aspectos. Contudo, isso difere-se substancialmente do treinamento mecânico de conteúdos e da realização de atividades intensivas para buscas, de última hora, melhorar o resultado. Em suma, há uma nítida distinção entre familiarização e preparação.

Em outro momento das entrevistas, as professoras demonstraram uma clara intenção de fazer um bom uso dos resultados para a identificação de situações-problemas e para a realização de manejos em suas práticas. No entanto, a execução adequada desse ciclo, de avaliação-intervenção, encontra barreiras na falta de apoio e suporte institucional, não somente da gestão, mas também da Secretarias, do Estado e do Governo Federal. As narrativas das entrevistadas demonstraram, veementemente, a necessidade de mais formações, desde as básicas até as mais aprofundadas, para as auxiliarem a pensar novas práticas e novos usos a partir dos resultados. Sinalizaram, ainda, a demanda por novas formas de apresentação dos dados para a sociedade em geral, visto que essa, não ocorre de forma clara e compreensível.

Percebe-se que a carência identificada nas docentes se desdobra em dois planos principais dentro da escola: o suporte pedagógico no qual se estabeleça uma relação mais próxima entre o nível macro (gestão/secretarias) e o nível micro (prática docente), e a formação continuada. As docentes não almejam apenas conhecer as burocracias do sistema, mas sim realizar a leitura pedagógica aprofundada dos resultados, traduzindo os descritores da Matriz de Referência em práticas pedagógicas eficazes. Assim, sugere-se que, seria crucial a articulação entre a política de avaliação e uma política de formação que a acompanhe. Fica claro que, embora as professoras queiram utilizar os resultados para a melhoria da aprendizagem, a falta de formação específica e voltada para a compreensão do sistema as impede de realizar uma análise psicométrica e pedagógica desses dados, ferramenta necessária para que a intervenção seja concreta, interpretativa e fundamentada.

Evidencia-se que, para que o SAEB seja, de fato, integrado ao cotidiano da escola, é necessário ter conhecimento sobre ele. Domingos Fernandes (2009), por exemplo, discute uma teoria de avaliação relevante: a Avaliação para a Aprendizagem (ApA). Esta perspectiva tem como foco primordial o desenvolvimento do aluno, nessa teoria, a ideia é que avaliar para a aprendizagem significa transformar a avaliação em um instrumento que seja eminentemente pedagógico. Essa ferramenta deve servir para orientar o percurso educativo ao invés de apenas medir resultados e dados finais. Ou seja, diferente da avaliação tradicional, a ApA foca no processo pedagógico do estudante, e não na classificação ou atribuição de notas. Essa ideia é fundamental ao considerarmos o contexto do SAEB, pois o resultado - ou *feedback* - precisa estar devidamente instrumentalizado para gerar a intervenção pedagógica. Neste cenário, o estudante deixa de ser um agente passivo e torna-se um agente ativo, desenvolvendo autonomia e capacidade, inclusive de realizar autoavaliações.

A ApA configuraria, portanto, opção de instrumentalização a ser pensada no contexto educacional, tendo em vista que a narrativa das entrevistadas revela um cenário de profundo comprometimento e responsabilidade pedagógica. Nesse contexto, o SAEB passa por tentativas de ressignificação para que se torne, de fato, uma ferramenta de melhoria do ensino. As conexões estabelecidas entre os relatos das professoras os da equipe gestora e o referencial teórico deste estudo evidenciarão as lacunas e os desafios dos desdobramentos do SAEB no contexto dessa escola.

4.3 Discussão e interpretação dos eixos centrais das entrevistas: configurando dados empíricos

O delineamento dessa subseção parte da perspectiva metodológica que, segundo Minayo, (2009) é “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Como já citado quando descrita a metodologia do estudo, essa em toda sua forma, é uma pesquisa de abordagem qualitativa, sendo aquela em que é valorizado o contato direto do pesquisador com o conteúdo do estudo, além do ambiente e dos atores pesquisados, de maneira que o conteúdo seja interpretado a luz do contexto real do lócus e seus participantes.

Após as fases iniciais da pesquisa, que compreenderam a construção do referencial teórico e a análise bibliográfica, ocorreu a fase de coleta e análise dos dados. Como já citado, utilizou-se a técnica de entrevista semiestruturada, que, para Lüdke e André (1986), apresenta a vantagem de captar imediatamente a informação desejada sobre os mais diversos assuntos, além de permitir o aprofundamento em questões complexas.

As entrevistas ocorreram entre os meses de setembro a outubro e foram gravadas em áudio por meio de um *smartphone*. Posteriormente, foram transcritas em formato escrito com o uso da inteligência artificial (AI) Google Gemini. A escolha pelo formato de entrevista semiestruturada mostrou-se satisfatória, pois, conforme Lüdke e André (1986), para que ocorra a coleta de dados de forma eficaz, é essencial que seja estabelecida uma relação de interação mútua e recíproca entre quem conduz e quem está sendo entrevistado. Essa troca de informações constante permite que, à medida que se cria um clima de liberdade e troca de experiências, além da aceitação e confiança mútua, as informações que estão sendo buscadas fluam de maneira natural e autêntica. As autoras ainda enfatizam que as organizações de entrevistas que oferecem mais liberdade são as mais indicadas, por se tratar de um instrumento flexível (Lüdke; André, 1986).

Com a finalidade de expor as falas das nove entrevistas, foram designados códigos de identificação P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P9. Ressalta-se que a letra “P” é a sigla para “Participante” e que esta escolha se deu com a finalidade de preservar o anonimato das participantes, requisito ético previamente assegurado. O Quadro 1, apresentado abaixo, sintetiza o perfil de cada participante, a fim de esclarecer para o leitor quais são as características profissionais das entrevistadas.

Quadro 1 - Perfil das entrevistadas

Participante	Formação Acadêmica	Pós-graduação	Tempo de atuação docente	Outra função	Carga Horária Semanal
P1	Magistério/Matemática e Biologia	Não	28 anos	Não	20h
P2	Normal Superior	Alfabetização e Letramento/Supervisão e Orientação	22 anos	Não	24h
P3	Normal Superior	Não	21 anos	Não	40h
P4	Pedagogia e Magistério	Psicopedagogia Institucional e Clínica/Educação Inclusiva e Legislação Educacional/ Mestrado em Educação	25 anos	Sim	50h
P5	Pedagogia	Especialização em Gestão Escolar	27 anos	Não	40h
P6	Pedagogia	Gênero e Diversidade na Escola	21 anos	Não	24h
P7	Pedagogia	Mestrado em Educação /Gestão Educacional e Matemática	20 anos	Não	40h
P8	Pedagogia e Letras	Alfabetização e Letramento/Educação Infantil/Neuropsicopedagogia/Gestão Educacional e Políticas Públicas	14 anos	Sim	51h
P9	Pedagogia e Magistério Superior	Fomação em Educação	25 anos	Não	24h

Fonte: autora

O quadro apresentado acima revela o perfil das entrevistadas, evidenciando tratar-se de profissionais com expressivo tempo de atuação no magistério. Além disso, a maioria possui habilitações e especializações em diversas áreas da Educação, inclusive Gestão Educacional, o que lhes confere experiência e legitimidade para discutir o processo de ensino, políticas educacionais, as práticas pedagógicas e o ambiente escolar.

Para a análise dos dados, adotou-se a Análise de Conteúdo (AC). Segundo Bardin (2016), a interpretação dos dados coletados é a etapa principal de um projeto de pesquisa, configurando-se a AC como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que permite examinar as mensagens de forma profunda. Sendo assim, para que seja feita a análise de dados aplicou-se a AC, que, em suma “[...] aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]” (Bardin, 2016. p. 93).

A análise de conteúdo é uma técnica que permite investigar os dados de forma interpretativa, identificando pontos de convergência e divergência, além de classificar e quantificar os temas emergentes. Nesta etapa do estudo, as respostas das entrevistas foram agrupadas, primeiramente, por blocos de perguntas, o que chamamos de eixos temáticos -

conforme o roteiro semiestruturado. Posteriormente, após a análise das recorrências e dos pontos de maior relevância nas narrativas, estruturaram-se as cinco categorias de análise apresentadas a seguir.

Que são: a) A Tensão entre a Função Ideal da Avaliação Externa e o Foco na Quantificação; b) A Dinâmica da Pressão e a Responsabilidade Causal; c) A Crítica à Formação e ao Uso Superficial dos Dados; d) A Influência no Planejamento: Ajuste versus Estrutura Curricular; e e) A Falha na Comunicação e Transparência Comunitária. Em cada uma dessas categorias foram criadas subcategorias observadas implicitamente a partir da análise realizada.

Sendo assim, as categorias e subcategorias apresentadas resultam da análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas, nas quais se identificaram os principais pontos de convergência entre as professoras e gestoras entrevistadas a respeito das avaliações externas e o SAEB com seus desdobramentos no contexto escolar. Essas categorias facilitam a compreensão e a articulação entre as percepções dos diferentes sujeitos.

Para Lüdke e André (1986) analisar os dados qualitativos significa "trabalhar" todo o material obtido durante a pesquisa; ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, segmentando-o e relacionando suas partes para identificar tendências e padrões relevantes. Num segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências em um nível de abstração mais elevado.

Dessa forma, as próximas categorias e subcategorias, estabelecem as relações entre as respostas e todo o conteúdo já abordado ao longo da pesquisa, com o objetivo de interpretá-las criticamente. Busca-se, assim, agregar significado às descobertas e fomentar discussões fundamentadas sobre a realidade investigada.

4.3.1 A Tensão entre a Função Ideal da Avaliação Externa e o Foco na Quantificação

Esta primeira categoria de análise, assim como as demais, originou-se das perguntas presentes no eixo correspondente do roteiro de entrevista semiestruturada. A análise foi realizada a partir das respostas às questões relacionadas a essa temática, que buscavam observar, por exemplo, as percepções das entrevistadas sobre a função ou o papel da avaliação externa no contexto escolar; o conhecimento sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), incluindo o contexto de criação, objetivos e público-alvo e as opiniões sobre a possibilidade de o

SAEB causar algum efeito na escola e, se causa, quais efeitos (positivos, negativos ou ambos), dentre outras questões contidas no roteiro.

Inicialmente, a respeito da função da avaliação externa, ganha destaque o seu aspecto quantificador, reforçado pelas entrevistadas P2, P5 e P9, cujas respostas mostram um consenso de que o SAEB funciona como um parâmetro ou norteador da aprendizagem, utilizado para verificar o nível de proficiência e o desempenho geral da educação no país, conforme destacam:

“Eu vejo que é uma avaliação externa para medir, né, o conhecimento e o aprendizado das crianças.” (P2)

“É um parâmetro, onde vai medir a questão da proficiência, do nível de cada escola. E eu vejo que ainda é muito mal interpretado, que deveria ser uma análise do que que a gente, que é o objetivo dela, né? Do que a gente precisa trabalhar quais aonde estão as deficiências, mas eu vejo que isso não funciona tanto na prática.” (P5)

“Eu acho que um parâmetro mesmo. É um medidor, só que as pessoas a analisam de uma forma equivocada, avaliação externa causa medo, uma série de coisas que não precisava, porque não é para avaliar o trabalho, é para avaliar o que que nós precisamos fazer, a função dela é poder melhorar, principalmente onde estamos e para onde precisamos ir.” (P5)

“Bom, de uma certa forma, eu acho que é para mesmo medir mesmo para pontuar como vai a educação no Brasil. Elas servem de parâmetro.” (P9)

“Ah, serve para você retomar. Sim, serve para retomar, não é só medir. Ele mede porque precisa e é o papel dela medir. Mas você pode pegar isso também como avaliação, trabalhar em cima das falhas.” (P9)

A análise das percepções das docentes evidencia uma tensão central entre a função ideal da avaliação externa e sua aplicação prática como um mero “medidor de proficiência”. Essa função, muitas vezes restrita, é discutida por Vianna (2003), que alerta para o fato de que a avaliação não deve se limitar à informação de resultados. O esperado é que as avaliações externas possuam caráter formativo, em vez de meramente quantitativo ou classificatório; contudo, essa dicotomia transforma o que deveria ser um norteador em uma ferramenta de classificação no cotidiano escolar, conforme se observa na fala de P2.

Todavia, nas demais falas, embora as docentes interpretem o sistema sob uma ótica “medidora”, percebe-se o reconhecimento de que sua finalidade pode transcender essa visão, auxiliando efetivamente na retomada da aprendizagem e na identificação de lacunas. Outra subcategoria observada na análise destaca a dicotomia entre a medição e a função idealizada do sistema. Idealmente a avaliação deve nortear o trabalho e apontar as deficiências que precisam ser corrigidas. A entrevistada P4, enfatiza que o instrumento deveria possibilitar o aprimoramento de políticas públicas e o redirecionamento curricular para sanar os déficits:

“Para mim, a avaliação externa deveria ser o instrumento que apontasse o que é necessário a partir dos resultados, avaliando o nível de aprendizagem (como a alfabetização). Ela deveria possibilitar a criação ou o aprimoramento das políticas públicas e auxiliar na escolha de profissionais com perfis para atuar

nas áreas, para que não aconteça a ruptura no processo de formação. O objetivo desse instrumento é identificar e trabalhar em cima daquilo. Entretanto, vejo que existem equívocos, como o treinamento na véspera, que não deveria acontecer, pois a avaliação deveria fazer parte do ano letivo e do dia a dia. Outro equívoco é a falta de análise da realidade de cada turma, pois em algumas escolas, o resultado não é fiel.” (P4)

“Esse instrumento avaliativo deveria apontar um redirecionamento, o currículo necessário, e indicar onde trabalhar os déficits e as questões que não foram trabalhadas o suficiente. Serve como apontamento para a recomposição necessária para que o aluno não avance para a próxima etapa com deficiência. (P4)

Com isso, percebe-se uma relação de tensão, pois a prática tende a priorizar o número (índice alcançado) em detrimento da análise qualitativa profunda. A entrevistada P5, por exemplo, reconhece que o SAEB deveria ser uma análise das deficiências, mas pondera que isso, por vezes, “[...] não funciona tanto na prática” (P5). Essas primeiras respostas convergem diretamente com a discussão teórica sobre a redução da avaliação a meros indicadores de desempenho. Gatti (2013), por exemplo, como já citado, critica a redução dos sistemas a números, argumentando que o foco do Ideb apenas nos resultados do SAEB acaba ofuscando as variáveis sociais e distanciando-se de seu propósito real.

Da mesma forma, a entrevistada P1 observa que, embora os dados sejam abrangentes e necessários, o sistema falha, ocasionalmente, em capturar as individualidades de cada turma e aluno, o que sugere que o resultado bruto é útil para o Governo, mas menos efetivo para o professor no “chão da escola”:

“Eu acho que a avaliação externa ela pertence mais a ao governo, aos órgãos do que aos alunos em si, porque a avaliação do aluno a gente, o professor é que sabe quem precisa de melhorar o quê. Mas ela, a avaliação externa ela é importante porque ela avalia como um todo a o ensino, o que que a gente precisa focar, o que tá falhando. É porque ela dá um dado muito abrangente da escola, mas cada turma é muito específica e diferente da outra. O aluno, é um ser humano muito específico, diferente do outro. Então a gente precisa desse dado pra gente poder saber aonde que a gente tem que ir e depois no caminho a gente vai buscando e a individualidade”. (P1)

Com base nos trechos apresentados acima, infere-se que as participantes compreendem a função da avaliação, mas percebem que, frequentemente, esse foco se desvia para os indicadores numéricos. Nessa mesma perspectiva, Vargas (2024) sustenta que existe uma tensão visível dentro da política avaliativa que dá prioridade a quantidades e números. Segundo a autora, essa abordagem, por vezes, vincula o resultado ao mérito pessoal, desconsiderando a comunidade escolar, os governos e os suportes institucionais como um todo. Além disso, essa lógica transforma a avaliação em um objeto de controle e competitividade, visão que converge com os relatos das participantes.

A entrevistada P5 reforça essa ideia de funcionalidade e objetivo quando afirma “[...] porque não é para avaliar o trabalho pessoal, é para avaliar o que que nós precisamos fazer, a função dela é poder melhorar, principalmente onde estamos e para onde precisamos ir.” (P5).

Essa percepção de dicotomia entre função e pressão é explorada no referencial teórico. Autores defendem que o SAEB, quando é formativo, vai além de uma formalidade educacional e legislativa (Horta Neto, 2010). Nesse sentido, a avaliação *“não deve se limitar a informar resultados, mas sim, identificar e trabalhar em cima deles”* (P4). A mesma entrevistada acrescenta que, como instrumento, a avaliação deveria *“possibilitar a criação ou o aprimoramento das políticas públicas e auxiliar na escolha de profissionais para atuar na área”*. Contudo, em sua visão, a prática ainda tende a priorizar os números.

Essa perspectiva se relaciona com o argumento apontado por Werle, Scheffer e Moreira (2012, p. 20), de que *“as avaliações produzem informações sobre as práticas e o alcance dos objetivos e das metas, que, quando articuladas ao contexto, retornam às escolas iluminando suas práticas”*. Soma-se a isso a reflexão de Dias Sobrinho (2003), que aponta que a avaliação pode ser um terreno de conflito político e epistemológico.

Percebe-se que as entrevistadas possuem um conhecimento básico e inicial sobre a função do sistema, inclusive sua função social. No entanto, conforme mencionado, elas identificam um desvio de finalidade na avaliação, especialmente no SAEB, no qual o foco recai, quase exclusivamente, sobre números e dados. Essa dinâmica acaba por silenciar as necessidades reais de aprendizagem e a subjetividade inerente ao processo educativo.

4.3.2 A Dinâmica da pressão e a responsabilização causal

Nesta categoria, analisaremos a tensão intrínseca entre o papel diagnóstico da avaliação e a cultura de classificação que acompanha o sistema. Como observado na pesquisa bibliográfica, essa pressão está presente em todo o país quando se fala do SAEB, influenciando e repercutindo diretamente no trabalho docente e na gestão.

O referencial teórico deste trabalho estabelece que o SAEB, consolidado como um instrumento de avaliação em larga escala, atua como um mecanismo de regulação social e, frequentemente como um instrumento regulador. Melo (2018), por exemplo, como já citado, ressalta que a avaliação vem definindo e acentuando o processo de regulação dentro das escolas.

Na escola em questão, percebe-se, pela fala das gestoras, que há uma tentativa, tanto interna quanto externa por parte da Secretaria de Educação, de fazer com que as avaliações externas sejam de fato formativas. Nesse momento, emerge como subcategoria a ambivalência

da avaliação: função diagnóstica versus cultura de pressão. A participante P6 acredita que a avaliação possui a finalidade de nortear o trabalho, e não apenas a de apresentar números:

“A avaliação externa vem para dar um norte para todos, pro professor, pra equipe gestora, para ver como que está sendo desenvolvido o trabalho. Ela vem para direcionar a gente, para saber o que que está dando certo e o que que precisa melhorar.” (P6)

“O SAEB vem para avaliar o ciclo. Eu entendo que ele vem também para direcionar a gente.” (P6)

A participante cita, em sua visão, aspectos positivos e negativos do sistema. Como elementos favoráveis, ela afirma: “Positivo: Serve muito para direcionar, para entender e ver em que nível a escola e os professores estão. Também motiva a equipe a trabalhar para manter a qualidade do ensino.” (P6).

Como elementos negativos, ela destaca: “Negativo: Causa uma pressão muito grande e uma ansiedade muito grande nas crianças e nos professores, especialmente por a escola ter uma nota boa e a responsabilidade de mantê-la ou aumentá-la.” (P6).

Nota-se na fala da entrevistada que o sistema não é conduzido de tão forma articulada, bem-vinda ou integrada aos projetos escolares; ele acontece e apresenta benefícios que, segundo ela, consistem em: direcionar, entender, motivar e melhorar. Em contrapartida, o processo carrega a bagagem da pressão exacerbada, da ansiedade generalizada e, sobretudo, o medo de não manter ou elevar a classificação da escola. A entrevistada utiliza o termo “responsabilidade”, mas cabe refletir se, diante de todo o exposto, essa percepção não configuraria um sentimento de “responsabilização”?

Sobre a pressão por resultados, considera-se um ponto central de discussão, pois o fenômeno perpassa a sala de aula e reflete com intensidade na equipe gestora. Esse cenário é observado, neste momento, como a subcategoria que trata da intensificação da pressão institucional via Ideb e reputação escolar, bem como a responsabilização individual e culpabilização do trabalho docente. Sabe-se que a maior parte da responsabilização pelos resultados das avaliações, sobretudo os dados do SAEB, que são transformados em indicativos do Ideb e com isso traz um panorama nacional, recai, frequentemente sobre os professores, principalmente aqueles que atuam nos anos em que as avaliações são aplicadas. Por conseguinte, o sistema acaba sendo percebido de forma negativa, pois gera, conforme relatado por P6, “uma ansiedade muito grande”. Com base nos referenciais teóricos já explorados, evidencia-se que esta não é a perspectiva ideal para a interpretação e o uso dos dados avaliativos.

O processo do SAEB que acontece geralmente no mês de outubro, pode ser encarado de forma leve e sem pressão por alguns profissionais. É o caso da entrevistada P4, que, ao ser questionada se sente algum tipo de pressão em relação ao sistema, relata:

“Não mais, mas já senti quando não tinha experiência e ficava nervosa com a ideia de ter meu trabalho avaliado. Hoje em dia, a maturidade permite entender que é um trabalho em conjunto, e não uma culpa pessoal. Se o professor faz a sua parte, o resultado será real e não há o que temer.” (P4)

Em sentido oposto, o processo pode ser encarado com receio, conforme relatado pela entrevistada P3, em relação aos estudantes. Ao ser interpelada sobre o reflexo da avaliação, ela manifesta sua preocupação: “Eu percebo essa cobrança, entre aspas, né, da leitura e da prontidão pra escrita. Quando a criança não tá pronta, a gente percebe que ela fica tensa, gera uma ansiedade, uma angústia.” (P3)

A candidata P6 respondeu da seguinte forma quando perguntada sobre a pressão e se isso interfere no seu trabalho: “É, tem a pressão é constante, né.” (P6); “Não, a gente fica mais cansado, né? Mas pressão tem sim.” (P6).

Diante de relatos distintos em uma mesma instituição, percebe-se a existência de uma cobrança por parte dos órgãos governamentais, como a Secretaria de Educação, que preconiza a necessidade de se oferecer resultados satisfatórios continuamente. Essa exigência é acentuada pelo fato de a escola manter um histórico de notas elevadas no Ideb. Contudo, nota-se que as professoras com maior tempo de serviço, que já vivenciaram inúmeras edições do sistema, não sentem a pressão de forma tão latente quanto a equipe gestora, a qual lida mais diretamente com a alta carga de cobrança institucional.

A partir disso, retoma-se à crítica de que, embora a avaliação tenha o objetivo ideal de nortear o trabalho, apontar deficiências e auxiliar no aprimoramento das práticas, a experiência concreta é frequentemente encarada com pressão por resultados. Esse cenário desvia o foco para os números e para a classificação, atrelando-se a lógica da responsabilização e da competitividade entre as instituições (Brooke; Cunha, 2011).

Para Machado, Alavarse e Bravo (2013, p.26), neste contexto, a já citada política de *accountability* (responsabilização) é evidenciada com frequência, uma vez que, nessa lógica, ao contrário do que se deseja, “acabam por favorecer a lógica da meritocracia e culpabilização, dificultando a organização dos agentes escolares com base em princípios democráticos”. A entrevistada P5, por exemplo, observa que a avaliação causa “medo e outra série de coisas que não deveriam acontecer”, especialmente quando o propósito real deveria ser identificar lacunas

e planejar novas intervenções pedagógicas, e não atingir a esfera pessoal ou profissional dos professores:

“De uma forma tranquila, entre aspas, mas eu vejo que causa medo nas pessoas, mas eu sinto que a gente precisa tratar com mais naturalidade. Uma avaliação onde a gente vai ver o que que precisa ser trabalhado e ela de suma importância porque, né, mede a questão do país, né, do nível desenvolvimento do país.” (P5)

As respostas de algumas das participantes seguem essa mesma perspectiva. P6, por exemplo, relata que essa pressão também decorre do fato de os resultados possuírem o poder de reduzir ou elevar os índices (Ideb) da escola:

“Então, a tensão é grande, né? Eu acho que fica todo mundo tenso, porque é muita responsabilidade. É ele que vai elevar ou abaixar o índice, né, o Ideb da escola, né? E acaba todo mundo ficando nervoso, fica tenso. E eu acho que o impacto maior é esse.” (P6)

No caso dessa escola analisada que possui um alto índice no Ideb, a pressão se intensifica para manter a manutenção da qualidade e a média elevada. Segundo a participante P7, o desempenho expressivo e a boa reputação fazem com que a população procure a escola para matricular seus filhos, ocorrendo, inclusive, a busca por parte de famílias residentes fora da região de abrangência da unidade:

“É, além dessa responsabilidade de manter essa média, é um peso muito grande, e a escola é muito visada. A média boa é divulgada, e os pais chegam para fazer matrícula pesquisando o índice do Ideb. A influência vem no total da prática.” (P7)

Essa pressão para atingir metas faz com que os professores desenvolvam um sentimento de “medo” - mesmo que as vezes velado e não relatado - em relação ao SAEB, o que distancia o sistema de seu propósito original. A pressão por resultados também pode desmotivar as escolas com desempenho historicamente baixos, uma vez que tais dados, quando não interpretados à luz do contexto, geram a percepção de que não há perspectiva de evolução. Esse cenário cria dois extremos - a euforia e o desânimo -, conforme reflete a participante P8:

“Mas ao mesmo tempo as escolas que são mal avaliadas, eu sinto que elas, já que são mal avaliadas, eu não preciso crescer. Então, assim, para mim tem uns dois parâmetros de quem tá muito feliz e de quem tá desanimado. Sim, porque a gente sabe que nem sempre vai ser a própria avaliação que vai avaliar o nível da escola, né?” (P8)

Embora seja relatado essa pressão por resultados, nota-se que as professoras possuem um elevado senso de responsabilidade profissional buscando ressignificar a avaliação, ainda que este processo seja permeado por efeitos paradoxais da avaliação, como motivação,

ansiedade e desânimo. A entrevistada P4 afirma que a maturidade permite a ela entender que a avaliação é um trabalho conjunto, e não uma culpa pessoal; argumenta, ainda, que se o professor cumprir sua função com base nas diretrizes, os resultados serão reais e não haverá o que temer. De igual modo, P7 entende os resultados como motivação para manter a qualidade, alinhando as ações dos diversos atores escolares para garantir a qualidade, a equidade e a excelência educacional:

“Se o professor faz a sua parte, o resultado será real e não há o que temer.”
(P4)

“Eu vejo mais como uma motivação, eu acredito que sim. A escola vai tomando mais consciência da importância e vai aprendendo. Antes era só a nota, mas com o tempo a responsabilidade chegou, e a escola passou a entender o processo e buscar estudar sobre isso.” (P7)

A partir dessa análise, percebe-se que a todo esse medo e pressão por parte de alguns professores, também se deve à falta de informação e formação específica para trabalhar e analisar os dados de forma crítica. Essa carência contribui para que o foco, em diversas ocasiões, recaís sobre a quantificação, em detrimento da ação pedagógica.

Em suma, essa dinâmica de pressão e responsabilização ilustra claramente o dilema enfrentado pelo sistema: o mecanismo avaliativo, que ao vincular o desempenho a rankings, impõe uma cultura de cobrança, que, embora possa motivar algumas equipes, em outras gera ansiedade. Tal cenário desvia o sistema de seu propósito essencialmente formativo e transfere a culpa e a angústia para os atores em campo.

Dessa maneira, o desafio central é transformar essa pressão em uma responsabilidade compartilhada, e sobretudo, analítica, que promova o uso dos dados para o efetivo aprimoramento da qualidade educacional.

4.3.3 A crítica a formação e ao uso superficial dos dados

Essa categoria de análise emerge como um ponto importante da pesquisa empírica, pois articula a dissonância entre o papel ideal, ou o objetivo intrínseco da avaliação externa, e os desafios práticos que são enfrentados pelos docentes e gestores neste contexto. Nesta etapa, identificam-se como subcategorias os seguintes pontos de reflexão: distanciamento entre a intenção formativa e a apropriação pedagógica dos dados; ausência de formação continuada e de instrumentalização técnica dos docentes e consequências do uso superficial: práticas mecanicistas e foco nos índices.

Para conduzir a análise desta categoria, estabeleceram-se dois eixos principais: o primeiro trata da predominância do foco quantitativo sobre a função formativa da avaliação; e o segundo aborda a carência de suporte técnico-pedagógico adequado para a análise aprofundada dos dados resultantes do SAEB.

Podemos começar refletindo sobre a tensão entre o foco quantitativo e a prática pedagógica. O referencial teórico e a pesquisa bibliográfica deste trabalho apontam que, apesar dos esforços e dos objetivos propostos, o SAEB ainda permanece como um instrumento, por vezes, classificatório e apartado do cotidiano escolar. A pesquisa empírica, seguindo essa mesma linha, revela que, embora as vezes a equipe gestora dedique reuniões para trabalhar os resultados e solicite que eles sejam usados a partir da realidade local, como cita P5:

“Sim, geralmente eles dedicam uma reunião, quase sempre dedicam uma reunião a trabalhar os resultados, pedir para pra gente trabalhar em cima das dificuldades para apresentar pros professores. É uma fala sempre deles, pedir para trazer isso para pro chão da escola.” (P5)

As professoras e as gestoras ainda sentem falta de um apoio instrumentalizado. Percebe-se que a falha não reside, necessariamente, na vontade de utilizar esses dados, mas sim na capacidade de realizar uma análise aprofundada. As falas das entrevistadas são unânimes ao apontar essa lacuna de suporte:

A entrevistada P1 relata que, apesar de a avaliação externa ser extremamente importante e indispensável, as professoras ainda não tiveram um momento de diálogo e compartilhamento de experiências sobre o sistema. Segundo ela, falta uma explanação detalhada sobre a natureza do SAEB ou sobre a interpretação de seus resultados. Como consequência, as docentes que buscam compreensão precisam recorrer aos gráficos disponibilizados e realizar uma análise individual e isolada: “[...] mas ninguém fala pra gente assim e senta e fala assim: ‘Professores, olha o SAEB é isso, isso, isso. Dentro desse contexto a gente não tem esse acesso. Se a gente quiser saber tem que procurar.’” (P1).

A mesma entrevistada afirma nunca ter participado de uma formação específica ou contínua para trabalhar as habilidades avaliadas pelo SAEB.

A entrevistada P4, apesar de sua vasta experiência, confirma a divulgação e análise dos dados poderia ser mais eficiente. Segundo ela, cabe ao docente a iniciativa de buscar a compreensão dos resultados e a aplicação de novas práticas, evidenciando a cultura da responsabilização presente no ambiente escolar. Ela também reforça a necessidade de uma formação continuada para os professores nessa temática, para que os profissionais utilizem os

mecanismos de superação de defasagem (reforço, laboratório de aprendizagem) de forma mais eficaz, concluindo que “falta formação para os profissionais”.

A entrevistada P5 também reflete sobre o excesso de demandas que, frequentemente, impede que a gestão e os professores tenham tempo hábil para aprofundar os conhecimentos sobre o SAEB. Por conseguinte, a análise dos resultados não atinge o nível de profundidade necessário:

“Eu acho que não. Eu acho que a secretaria faz o papel dela de trazer os resultados, de orientar a gente para fazer e a falha tá mesmo na função, que que as outras demandas não deixam a gente fazer uma análise tão bem feita quanto precisa ser feito.” (P5)

Nesta mesma linha de opinião, P7 reforça que acha extremamente necessário um curso específico de interpretação de dados, para que esses professores compreendam de forma clara e objetiva o funcionamento do sistema, citando, como exemplo, que a ausência do estudante no dia da aplicação pode ser mais prejudicial ao índice do que um desempenho baixo. Ela também afirma que a escola oferece suporte como o apoio pedagógico, sexto horário e laboratório de aprendizagem, mas que os cursos externos de formação são raros.

Percebe-se que essa carência de formação e orientação, que impede a análise psicométrica e pedagógica aprofundada dos resultados, o que leva os docentes a se sentirem desorientados. Diante disso, acabam recorrendo a métodos baseados em tentativas e erro ou, ainda de forma mais crítica, a adotarem práticas mecanicistas de treinamento voltadas exclusivamente à elevação dos índices. Essa postura reforça uma cultura conteudista e de preparação para testes, conforme salienta Melo (2018), ao afirmar que a avaliação vem acentuando o processo de controle e regulação no Estado, distanciando-se do seu caráter formativo para consolidar uma gestão focada em resultados e funções classificatórias.

A superação desse uso artificial dos dados exige, portanto, que o SAEB seja de fato instrumentalizado para que gere intervenção pedagógica formativa, contextualizada e integrada ao currículo escolar. A evidência dessa necessidade, justifica novamente a elaboração do Produto Educacional fruto dessa pesquisa, que visa auxiliar os atores escolares no acesso, análise crítica e na aplicação prática dos dados do SAEB, possibilitando decisões mais assertivas e baseadas em evidências.

Em suma, a crítica à formação e ao uso dos dados sem tanta atenção e conhecimento de caso revela que a eficácia do SAEB como instrumento de melhoria da qualidade educacional não reside apenas na coleta e divulgação dos resultados. Pelo contrário, reside, essencialmente, na capacidade da rede de ensino e escola em fornecerem suporte contínuo e qualificação

profissional à todos os docentes, e não somente aos que atuam nas séries avaliadas. Esse suporte permitiria que eles decodificassem os números e os transformassem em práticas pedagógicas contextualizadas, indo na contramão da visão meramente classificatória.

4.3.4 A Influência no Planejamento: Ajuste *versus* Estrutura Curricular

Nesta categoria de análise, denominada “A Influência no Planejamento: Ajustes *versus* Estrutura Curricular”, buscou-se revelar os desdobramentos e as influências diretas do SAEB na organização do trabalho pedagógico. A investigação abrange não apenas as práticas individuais das docentes, mas as repercussões na estrutura curricular como um todo, evidenciando uma tensão entre o currículo formal e as demandas de desempenho objetivadas pelo sistema. Observam-se nesta categoria as seguintes subcategorias de reflexão: ajustes no planejamento pedagógico orientados pelas avaliações externas; instrumentalização do currículo e centralidade do que é “avaliável” e fragilidades da integração entre avaliação, PPP e planejamento estratégico.

Conforme o referencial teórico dessa pesquisa, essa dinâmica reflete o apontamento para um “Estado Avaliador”. Nesse modelo, a avaliação deixa de ser apenas um diagnóstico que visa novas práticas, para ser um mero mecanismo de regulação de viés político que induz comportamentos nas instituições, segundo Sambrana (2024). Essa perspectiva corrobora as reflexões de Bonamino (2002), ao destacar que, embora o SAEB tenha sido criado para garantir maior transparência dos dados educacionais, é frequentemente utilizado como um instrumento técnico-político.

Pode-se iniciar a reflexão acerca da padronização e a relação de tensão entre a BNCC e o SAEB. A pesquisa bibliográfica realizada indica que a ênfase na mensuração dos resultados frequentemente resulta na “padronização dos currículos” e na busca por produtividade, o que pode levar à perda da autonomia docente. Esse fenômeno é percebido nas entrevistas quando os professores tentam equilibrar as diretrizes da BNCC com as matrizes de referência do SAEB.

A entrevistada P2 ilustra essa tentativa de preservação da autonomia ao afirmar que o sistema “[...] vem como encaixe mesmo, ela vem acrescentar, mas quando eu começo o ano letivo, eu não penso que vai ser mudar o currículo para aquilo, né? Mudar o planejamento para fazer a prova externa.” (P2).

Em contrapartida, outra entrevistada argumenta, ao ser questionada sobre a influência do SAEB no planejamento escolar:

“Influencia porque a gente acaba voltando e concentra as forças num determinado momento naquilo, né? Você vê agora eles estão fazendo esse

reforço uma hora depois, uma hora antes. A gente procura recuperar os alunos que não estão bem. A gente para um pouco porque por isso a gente tem que dar conteúdo e no tempo certo, porque chega uma hora tem que começar os simulados.” (P1)

A mesma entrevistada cita que o SAEB influencia na sua prática pedagógica da seguinte maneira:

“É a mesma questão que a gente estava falando anteriormente. A gente acaba voltando muito pra prova. Então, às vezes, se a gente não tiver o cuidado de observar direito, você acaba preparando para aquilo. O objetivo é avaliar o ensino como um todo. Esse é o que a gente sabe como um todo, para saber o que precisa melhorar e para notificar. Eu sei também, não sei se se aplica, né, no seu trabalho, que a escola que tem maior nota, ela ganha maiores recursos e a que tem menor nota também para que ela possa crescer. Então eu acho que é uma forma de identificar é uma ferramenta, um quantificador, vou nem falar em qualificador é quantificador de nota para saber aonde investir ou não investir também. Eu acho que é voltada para esse lado, tá?” (P1)

A análise de Sambrana (2024, p.24) adverte que esse “planejamento muitas vezes passa a ser direcionado por diretrizes que visam o alinhamento com metas externas, moldando e por vezes distorcendo as finalidades educativas”. Essa influência é confirmada por P1, que observa que a escola acaba “voltando e concentrando as forças em um determinado momento somente naquilo (o sistema) o que exige dar o conteúdo a tempo da avaliação para que os alunos sejam preparados e posteriormente ocorram simulados de auxílio.

Sobre isso, outro ponto central da discussão bibliográfica é o uso de estratégias como o “estudo por descritores” e o reforço direcionado. Autores como Prudêncio (2023) destacam que os gestores frequentemente adotam a priorização de conteúdos-alvo para garantir o alcance de metas. Na prática escolar analisada pela autora, essa lógica manifesta-se no uso de materiais didáticos que extrapolam o planejamento anual ou o currículo escolar.

Essa prática também pode ocorrer em outras instituições, inclusive em alguns momentos na instituição analisada nesta pesquisa. Reitera-se, conforme foi exposto na revisão bibliográfica que, não é a finalidade deste trabalho apontar falhas ou julgar as instituições; reconhece-se que tais ações são, frequentemente, com o intuito de promover melhorias e auxiliar os estudantes, principalmente aqueles com mais dificuldades. No entanto, essas estratégias representam uma adaptação no planejamento docente com base somente nas exigências externas, quando o ideal seriam ações que concebesssem a avaliação como uma ferramenta de fortalecimento do processo educativo integral.

Dando continuidade à análise, as entrevistadas descrevem os mecanismos pelos quais o planejamento é ajustado para alinhar-se às matrizes das avaliações externas:

“[...] eu preciso começar do básico, né, que o meu livro me pede e colocar na ordem do acerta Brasil também. Porque não tem porque eu dar uma matéria que tá lá no final. E às vezes vem a prova do acerta Brasil, eles nem aprenderam essa matéria. Então, tem que ter o cuidado de caminhar junto com todas as formas que a gente tem para ensinar, tá?” (P8)

“Se houvesse um material pra gente preparar não um material só preparatório, um material que fosse igual o Acerta Brasil que tem os livros de atividade. Se existisse esse material, eu acredito que sim, porque a gente adapta no livro didático, a gente adapta no material do dia a dia.” (P1)

“A gente os preparava para avaliação o tempo todo...Foi ficando muito confuso porque eles faziam muitas provas. Chegou por fim eles já não estavam querendo fazer as nossas provas.

Foi porque ficar esse excesso de avaliações faz com que a criança fique muito mecanizada e é tudo de marcar. Eu acho que as três coisas juntas não é legal. Se fosse só o SAEB, OK, você vai preparando para aquilo lá. Você faz simulados e tudo até chegar a combinar na prova. Muita coisa junta, a criança fica cansada.” (P1)

De forma semelhante, P3 relata que o material de apoio era utilizado frequentemente dentro do planejamento, cerca de duas ou três vezes por semana, mesclando-o com o livro didático. Essa “instrumentalização” do currículo corrobora a tese de que o SAEB atua como um objeto social que reconfigura o sistema escolar, muitas vezes priorizando o que é mensurável ou “testável”.

Não é vista como problemática o uso de materiais que reforcem os conteúdos ao longo do ano, ou que auxiliem e funcionem como reforço para aqueles alunos com mais dificuldades em certas habilidades. A questão apontada como sensível é o uso de materiais como simulados, apostilas direcionadas ou atividades específicas que visam “suprir” as habilidades que serão cobradas no SAEB. Ao utilizar esses materiais estritamente como ferramentas preparatórios e nas vésperas da avaliação, desfoca-se o processo de aprendizagem e distorcem-se os resultados reais, pois o foco passa a ser o desempenho imediato em detrimento da construção sólida do conhecimento.

Refletindo acerca do Projeto Político Pedagógico (PPP) e das fragilidades estratégicas, embora a teoria de Werle (2010) defenda que a avaliação deve subsidiar o PPP para que a escola trabalhe a partir de seus próprios indicadores, a pesquisa empírica aponta para uma utilização ainda superficial desses dados na gestão estratégica. Nesse sentido, deve ser considerada a necessidade de analisar os mecanismos de divulgação dos resultados. O ideal seria que o professor (a), juntamente com a equipe gestora, apresentasse esses dados à comunidade escolar, incluindo as famílias, auxiliando-as a compreenderem a fundo os indicadores. Considerando que cada unidade se insere em um contexto distinto, a problematização dos resultados perante

a realidade local pode indicar soluções mais eficazes para a superação de déficits de aprendizagem.

A entrevistada P5, revela uma lacuna importante na organização institucional, ao afirmar, por exemplo, que “[...] no PPP a gente traz apenas os resultados, mas não tem nada numa questão estratégica (...)” (P5).

Ela ressalta que as professoras do 5º ano demonstram uma preocupação acentuada, enquanto no 2º ano o impacto é percebido como menor, por ser uma avaliação de caráter amostral. Essa fragmentação na integração do PPP reforça o argumento de Vargas (2024) sobre a dualidade entre a busca pela qualidade e viés meritocrático, cenário no qual a escola se torna uma “vitrine de resultados”, focada em manter índices sem necessariamente reestruturar suas bases pedagógicas de forma democrática.

Nessa mesma perspectiva, Sambrana (2024, p.58) afirma que a lógica de mercado induz os atores escolares a optarem, frequentemente, pela padronização e pelo reducionismo curricular voltado aos testes. Tal dinâmica reflete diretamente nas instituições de ensino, que encontram dificuldades para formular alternativas ou estratégias de abordagem de conteúdos que integrem os resultados do sistema de forma propositiva e emancipada.

Para finalizar a análise desta subseção, refletiremos acerca da resistência e do cotidiano escolar. Como contraponto à lógica de treinamento, a pesquisa de Cruz (2022) sugere que escolas eficazes são aquelas que incorporam as ferramentas de aprendizagem no cotidiano, sem transformá-las em algo “apartado”. Essa visão é compartilhada pela entrevistada P9, que afirma:

“Eu vou te falar com toda a sinceridade, eu nunca me preocupei muito de ficar preparando pra prova nenhuma externa, não. É porque tem que ser dia a dia, né? Eu faço as coisas porque eu faço Sim. Então meus alunos têm que fluir na nota dentro da escola ou qualquer lugar que eles eu falo, eles têm que saber sobreviver. Então eu nunca me preparei muito pra prova de SAEB nem acerta Brasil.” (P9).

Essa resistência reflete o dilema político e epistemológico apontado por Dias Sobrinho (2003): a luta entre uma avaliação que serve à regulação e à hierarquização e uma que busca a superação e o desenvolvimento integral do educando. O desafio evidenciado pelos relatos é converter o instrumento de pressão externa em um processo de autoexame institucional que impulse a qualidade pedagógica sem comprometer a autonomia docente.

Por fim, percebe-se que a influência do SAEB no planejamento oscila entre a necessidade técnica de adequação aos descritores e o esforço docente para manter a integridade curricular. Enquanto autores como Horta Neto (2016) e Bonamino (2002) enfatizam o potencial transformador dos resultados quando analisados a partir de cada contexto, a realidade revelada

nas entrevistas mostra que o ajuste curricular ainda é fortemente pautado por uma lógica de “responsabilidade pelos resultados”. Nesse cenário, o cronograma escolar é comprimido para atender a instrumentos externos, muitas vezes em detrimento de uma formação que considere a individualidade e o contexto local defendidos pela teoria. A título de analogia, poderíamos dizer que o currículo é como um mapa feito para navegação; quando o SAEB passa a ser o único destino, o professor deixa de explorar as paisagens do caminho (as necessidades dos alunos) para acelerar o motor e atingir o ponto final (os índices) o mais rápido possível.

4.3.5 A Falha na Comunicação e a Transparência Comunitária

A quinta e última categoria de análise aborda a complexa tarefa de traduzir indicadores técnicos de avaliação externa para a linguagem do cotidiano escolar e familiar. Embora os autores referenciados nesta pesquisa apontem que a avaliação deva ser um processo compreensível e que possibilite o fortalecimento democrático - fim ideal -, a pesquisa de campo sugere que ainda há um distanciamento significativo para o aprimoramento do diálogo entre o que os índices representam e o que a comunidade efetivamente percebe. Para essa análise, estabeleceram-se as seguintes subcategorias de reflexão: a conversão do indicador em vitrine pública da escola; a invisibilidade dos processos pedagógicos e a sobrecarga profissional e limites da comunicação técnica e a necessidade de tradução pedagógica dos dados.

Conforme já exposto na seção de referencial teórico dessa pesquisa, a literatura acadêmica ressalta que as avaliações em larga escala, como o SAEB, não devem ter um fim em si mesmas, mas ferramentas que iluminam a qualidade educacional. Como destaca Werle, Scheffer e Moreira (2012) as avaliações se traduzem em informações sobre o desenvolvimento das práticas e o alcance dos objetivos; consequentemente, as metas, quando articuladas ao contexto, refletem sobre a realidade das escolas com vistas a novas práticas. Na mesma perspectiva, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, além do seu artigo 26 que declara que toda pessoa tem direito a educação, aprofunda esse entendimento ao afirmar que o direito deve-se traduzir na aprendizagem, de fato, para a vida, (Unesco, 1998, p. 01). Ou seja, não se trata apenas de dimensão quantitativa, mas qualitativa; da mesma forma, as avaliações não devem se restringir a números e índices, mas atuar como um reflexo positivo e transformador da realidade escolar.

Na instituição pesquisada, observa-se que os bons resultados geram um reconhecimento social significativo. A entrevistada P9, por exemplo, observa que a obtenção de uma média elevada atua como atrativo, levando as famílias a buscarem a escola prioritariamente com base

no índice do IDEB “[...] a média boa é divulgada, e os pais chegam para fazer matrícula pesquisando o índice do IDEB [...]”. Nesse contexto, o indicador quantitativo passa a figurar como um selo de qualidade que valida a instituição perante a comunidade externa:

Contudo, este prestígio muitas vezes traz consigo uma carga emocional acentuada, uma pressão profissional e a obrigatoriedade de manter médias elevadas, evitando qualquer declínio nos indicadores. A entrevistada P8, por exemplo, pondera que, embora a comunidade reconheça a escola como uma referência ou “modelo” - título atribuído informalmente pelo senso comum local - existe um desconhecimento sobre os processos pedagógicos e os esforços internos necessários para sustentar tais índices. Esse cenário evidencia uma dualidade entre o prestígio institucional e a percepção social do SAEB, na qual o sucesso estatístico muitas vezes oculta a complexidade do fazer docente:

“Por exemplo aqui o boato da escola que é a melhor escola do município, mas eles não sabem por que é a melhor escola do município. Eles sabem que nós somos os melhores, mas não sabe o que a gente passa, os apertos que a gente passa para manter esse nível.” (P8)

Essa constatação dialoga com as reflexões de Werle (2010), que defende a necessidade de a escola não apenas divulgar números, mas problematizá-los coletivamente para que a avaliação adquira uma significação real como diagnóstico da realidade. Percebe-se, então, que a urgência de repensar as estratégias de publicização dos resultados, somada ao desafio do que se pode denominar como “tradução pedagógica” dos dados.

Um ponto recorrente nas entrevistas é a dificuldade de tornar os dados do SAEB acessíveis para quem não domina a linguagem técnica da área. O referencial teórico destaca que avaliar significa ir além das mediações ou meras apresentações de resultados; compreende desde estratégias governamentais de aperfeiçoamento institucional até o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem. Enquanto avaliação formativa, com uso formativo dos resultados, o processo deve superar a formalidade e abranger a sociedade, traduzindo-se em mudanças efetivas no contexto educacional. Nesse sentido, a avaliação não deve restringir-se ao cumprimento de obrigações burocráticas, mas sim comunicar os resultados as autoridades/decisores de forma clara e inteligível, para que permitam oferecer uma visão ampla dos problemas levantados (Horta Neto, 2010, p.92), possibilitando que as instituições e a comunidade atuem propositadamente a partir deles.

Na prática, as estratégias de comunicação utilizadas, como banners, redes sociais e murais, parecem cumprir uma função informativa inicial, mas mostram-se insuficientes para promover uma compreensão profunda.

A entrevistada P2 observa que, mesmo em uma comunidade considerada instruída, a maioria dos pais ainda carece da dimensão exata do que os dados representam pedagogicamente.

“A maioria eu acho que não tem compreensão sobre isso. Os dados são repassados, mas eu acho que eles não têm a dimensão do que do entendimento, né? Compreensão do que é esse resultado. Então não chega neles, embora a gente esteja numa comunidade mais esclarecida.” (P2)

A participante P9 reforça essa percepção ao notar que a compreensão técnica dos números acaba ficando restrita a um “grupo mais seletivo”: “[...] Ah, acho que não entende muito. São poucos os que entendem, né? Acho que são poucos os que entendem. É um grupo mais seletivo que vai entender.” (P9).

A outra participante P6 complementa que, por serem baseados essencialmente em números, os resultados podem parecer abstratos para as famílias: “Não, não, porque são números, né? É, eu acho que eles não entendem nem o que deve. Eles não sabem. A maioria.” (P6).

Essa lacuna comunicativa não deve ser vista como uma negligência proposital, mas como um desafio estrutural. Conforme aponta Horta Neto (2010), o papel da equipe gestora e dos professores é levar a comunidade a conhecer os resultados de forma efetiva, contextualizando-os. A fala de P1 exemplifica essa necessidade ao mencionar que os pais celebram o “título” de melhor escola, mas não compreendem, necessariamente, o porquê de certas habilidades estarem sendo trabalhadas em sala de aula.

A análise desta categoria também justifica a relevância do Produto educacional (PE) proposto nesta dissertação: o “Ciclo de Encontros de Formação Continuada”. A proposta visa, justamente, auxiliar os atores escolares na apropriação pedagógica dos dados. Ao capacitar professores e gestores para realizarem uma análise crítica e interpretativa, a escola se fortalece para oferecer um suporte mais consistente às famílias, transcendendo a mera divulgação de índices para alcançar uma gestão democrática e participativa.

O objetivo final é evoluir de uma cultura de simples exposição de resultados para uma prática de gestão democrática, em que a avaliação externa seja vista como uma bússola que orienta a garantia do direito à aprendizagem integral. Conforme Koetz (2010), esse modelo de gestão traz uma perspectiva emancipatória, que conduz a uma educação comprometida com a transformação social. Quando a comunicação se torna efetiva, a comunidade deixa de ser apenas espectadora de índices e passa a ser parceira nos processos de melhoria da qualidade educacional.

A síntese das categorias analisadas revela que o cotidiano da escola pesquisada é permeado por uma ambivalência estrutural: de um lado, o reconhecimento da importância técnica do SAEB para o diagnóstico educacional; de outro, a vivência de uma pressão por resultados que nem sempre se traduz em apoio pedagógico efetivo. As cinco categorias convergem para a ideia de que a avaliação em larga escala atua como um dispositivo de regulação que, embora busque a qualidade, muitas vezes acaba por priorizar o indicador estatístico em detrimento dos processos de ensino-aprendizagem.

A integração das análises demonstra que a cultura da quantificação - o foco nos números - molda a subjetividade dos atores escolares. O SAEB é percebido como um “norteador”, mas sua função idealizada de apontar deficiências esbarra na carência de uma análise de dados qualificada por parte das equipes.

O fenômeno da responsabilização causal - recaindo substancialmente sobre os docentes e equipe gestora - e da pressão por manter o *status* e o nível da escola gera ansiedade que atravessa o corpo docente e discente. Portanto, a análise sugere que o SAEB na instituição, ainda opera, em grande parte, como mecanismo de *accountability*, quando o ideal seria consolidar-se, majoritariamente, como uma ferramenta de avaliação da aprendizagem, evidenciando a necessidade urgente de resgate de seu papel formativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais desta dissertação consolidam uma trajetória investigativa que buscou compreender a complexidade dos desdobramentos do SAEB no “chão da escola”. Ao revisitar o percurso trilhado, observa-se que o objetivo geral de investigar como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) repercute no contexto escolar, identificando as formas pelas quais seus resultados influenciam, ou não, a adoção de novas práticas e ações no âmbito do trabalho docente e da gestão escolar foi atingido, pois percebeu-se que apesar dos esforços, ainda é dificultoso o trabalho e as novas perspectivas a partir dos resultados. Deve-se isso, em grande parte, pela falta de formação continuada que auxiliem e norteiem as docentes e a equipe gestora. Da mesma forma, os objetivos específicos foram investigados por meio de uma abordagem qualitativa e empírica robusta que permitiu: identificar as percepções de professores e gestores sobre a avaliação externa; investigar as ações pedagógicas implementadas a partir dos indicadores; e compreender o uso dos resultados na identificação e superação de situações-problema. Ademais, a pesquisa culminou na elaboração do Produto Educacional intitulado “Diálogos e Ação: O SAEB como ferramenta de aprimoramento profissional e das práticas pedagógicas”. Ressalta-se, contudo, que essa investigação permanece em constante construção, mantendo-se aberta a novos diálogos e aprimoramentos.

Metodologicamente, esta pesquisa configurou-se como um estudo de cunho qualitativo, desenvolvido em etapas complementares. Inicialmente, realizou-se uma busca conceitual fundamentada em obras de referência, com o intuito de traçar e discutir o panorama histórico da avaliação em larga escala e, por consequência, a implementação do SAEB no Brasil. Em um segundo momento, procedeu-se à busca por autores e produções que tratassem da temática do SAEB em contextos específicos, mais precisamente em instituições escolares reais. Para tanto, foi realizado um levantamento minucioso na plataforma OasisBr, utilizando palavras-chaves que permitiram o filtro e a análise das seis produções escolhidas. Posteriormente, após a consolidação desse referencial teórico e do estado do conhecimento, ocorreu a pesquisa *in loco*. Essa etapa consistiu na aplicação de entrevistas semiestruturadas aplicadas junto a gestoras e professoras (2º e 5º anos) da escola selecionada, com o intuito de colher subsídios para o cumprimento do objetivo geral e dos objetivos específicos desta investigação.

O processo de coleta de dados em campo foi estrategicamente delineado, visto que constituiu a base para a sustentação e o adensamento analítico dos resultados da pesquisa empírica. Após a coleta de dados, que se estendeu por aproximadamente dois meses, sendo realizada de forma presencial e mediante gravação em áudio, iniciaram-se as fases de análise.

Para esta etapa, adotou-se a técnica de Análise de Conteúdos proposta por Laurence Bardin. Por fim, após a identificação das demandas institucionais quanto à utilização dos indicadores do SAEB, elaborou-se o Produto Educacional desta pesquisa, o qual consta no Apêndice B.

A primeira seção do trabalho foi uma escrita introdutória, contextualizando o leitor para o decorrer do texto. Na segunda seção, explorou-se o referencial teórico que, amparado em autores como Alicia Bonamino, Flávia Werle, Luiz Carlos de Freitas, entre outros, dialogou diretamente com a constatação de que a prática escolar tende a priorizar os indicadores quantitativos em detrimento da análise qualitativa profunda, apesar de haver esforços para que o uso dos resultados seja, de fato, formativo. Essa seção, que teve como propósito traçar o panorama histórico da avaliação externa no Brasil, - desde as primeiras iniciativas por volta dos anos 1980 a 1990 até a consolidação do SAEB -, evidenciou a complexidade e as múltiplas facetas desse objeto de avaliação. Nesse estágio da pesquisa, expuseram-se as perspectivas teóricas que variam desde críticas contundentes até as potencialidades de formação e aperfeiçoamento a partir do sistema. Dessa forma, o referencial cumpriu o papel de contextualizar o SAEB e discutir os desdobramentos decorrentes das avaliações externas nas instituições de ensino, com foco nas repercussões sobre o trabalho docente e a equipe gestora.

A terceira seção constituiu um estágio de adensamento teórico e conceitual, no qual se intensificou a busca por produções acadêmicas correlatas na plataforma OasisBr, por meio do uso de palavras-chave e filtros específicos. Nesta seção, foi possível identificar que a problemática central da aplicação e do uso dos resultados do SAEB dissemina-se por diversas regiões e escolas de diferentes contextos no Brasil, ou seja, foi uma coleta de nível nacional. Notou-se que a cultura de treinamento e a lógica classificatória emergentes do sistema afetam o ecossistema escolar, desde os alunos e corpo docente até a gestão. Contudo, embora existam dificuldades, observou-se que o ambiente escolar em grande parte, não permanece passivo; existem resistências e proposições alternativas a esse sistema, muitas vezes interpretado de forma reducionista. Essas alternativas buscam reafirmar a autonomia docente e a busca pela qualidade e equidade de forma integral.

Na quarta e última seção, procede-se a coleta e análise dos dados empíricos. Um dos maiores trunfos deste estudo reside na riqueza e densidade das evidências obtidas *in loco*. Ao focar em uma instituição que se dedica à obtenção de resultados expressivos no sistema e, por conseguinte, de índices elevados no Ideb, a pesquisa revelou que, mesmo em cenários de excelência estatística, existem lacunas profundas na interpretação e no uso pedagógico dos dados. A utilização da Análise de Conteúdo de Bardin permitiu que as narrativas das nove entrevistadas (P1 a P9) não fossem apenas transcritas, mas desdobradas em categorias que

revelam as nuances da rotina escolar, a exemplo da tensão entre resultados e pressão docente, a carência de formações específicas que auxiliem a análise e utilização dos dados, a questão da divulgação problemática dos dados, entre outras.

A pesquisa também destaca a distinção entre a “responsabilidade profissional” (o dever ético de ensinar) e a “responsabilização” (*accountability*), a ideia da prestação de contas, que frequentemente sobrecarrega o docente como único culpado pelos resultados. Este olhar humanizado permitiu identificar um alto nível de comprometimento das professoras e da equipe gestora, que, apesar das pressões, disseram buscar integrar, em grande parte, as habilidades do SAEB ao cotidiano de forma consciente e articulada ao planejamento, recusando a percepção da avaliação como um apêndice meramente externo.

Ficou evidente que a escola se apropria dos resultados de forma ambivalente, ou seja, está em uma fase de transição. Se, por um lado, iniciou o uso de plataforma de ferramentas de análise de dados e acompanhamento e o suporte do laboratório de aprendizagem para sanar defasagens e promover uma certa amostragem e interpretação dos dados; por outro, ainda recorre, por vezes, as velhas práticas de “treinamento”, como a estratégias de simulados (como o Acerta Brasil) que buscam a finalidade de melhora estritamente dos índices.

Apesar dos avanços, a pesquisa aponta lacunas no sistema vigente. A primeira refere-se à insuficiência de formação continuada específica: as docentes sentem-se tecnicamente desamparadas para realizar uma análise detalhada, interpretativa e pedagógica dos dados, limitando a intervenção a uma reação intuitiva e não instrumentalizada. A segunda, recai sobre a divulgação superficial dos resultados, que acaba por transformar o sucesso escolar em uma “vitrine de resultados”, mas falha em explicar à comunidade o real significado pedagógico e esforços para tais conquistas. A terceira, refere-se a tensão atribuída as docentes das séries participantes do SAEB e também a equipe gestora, que se sentem pressionadas a manter os bons índices da instituição.

Sugere-se a implementação de formações específicas e didáticas com foco no SAEB, em seus resultados e aplicações práticas no contexto da escolar. É fundamental que a equipe gestora receba suporte da Secretaria de Educação para viabilizar essas formações, atuando como mediadora no processo de análise e reestruturação das práticas pedagógicas junto às docentes. O objetivo deve ser suprir as necessidades dos alunos de forma processual e contínua, em todas as suas dimensões, transcendendo o caráter emergencial que comumente precede a aplicação da avaliação. Ao nos propormos a ressignificar nossas práticas, compreendemos que o aprendizado efetivo é prioridade, sendo os índices estatísticos apenas consequência, muitas das vezes parcial, da realidade escolar. O horizonte pedagógico não deve ser iluminado apenas

poucos passos à frente; existe um percurso extenso e profícuo a ser descoberto, no qual o SAEB se faz presente como parte do trajeto, e não como destino final. Afinal, a avaliação não possui um fim em si mesma: ela é uma ponte para novas possibilidades educativas.

Em suma, e ao concluir este trabalho, essa pesquisa reafirma que a qualidade educacional não deve ser reduzida à frieza e à métrica dos números. Avaliar é, primordialmente, um ato político e social e requer contextualização, suporte técnico e transparência pedagógica. O SAEB é um norteador valioso; contudo, sua eficácia real depende da capacidade da instituição em decodificar seus resultados para assegurar o direito fundamental de cada estudante a um aprendizado integral e significativo.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, Ocimar M.; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013
- BARBOSA, Liliane Cecília de Miranda; VIEIRA, Livia Fraga. Avaliações externas estaduais: possíveis implicações para o trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 409-433, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1384, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1367.pdf>.
- BIASI, Simoni Vilant de. **O professor e a qualidade do ensino**: uma análise a partir dos resultados do SAEB na escola pública do Paraná. 2009. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.
- BONAMINO, Alicia C. Avaliação educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos? In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A. (Orgs.). **Vinte e cinco de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos**. Florianópolis: Insular, p.38 a 54, 2013.
- BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, p. 101-132, 1999.
- BONAMINO, Alicia. **Tempos de avaliação educacional**: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- BORGES, R. M.; BRANDALISE, M. A. T.; NUNES, A. K. F. Políticas de avaliação da educação básica no Brasil: entre cenários do passado e futuros incertos. In: NUNES, A. K. F.; REDONDO, E. G. (Org.). **Políticas de Avaliação da Qualidade Educativa em Perspectiva Internacional**. 1ed. Aracaju: Criação Editora, 2024, p. 27-45. Disponível em: <https://editoracriacao.com.br/wp-content/uploads/2024/03/LIVRO-DAS-AMERICAS.pdf>
- BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. A questão da qualidade da e na educação. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 3, n. 3, p. 51-66, 2010.
- BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 315-330, 2010.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). 201Portaria nº 435, de 3 de julho de 2025. Estabelece as diretrizes para a realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 2025. **Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF**, 7 jul. 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-435-de-3-de-julho-de-2025-640262289>.

BRASIL Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: ciclo 1990**. Brasília, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União, Brasília, DF**, jul. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf.

BRASIL. INEP. **Teoria de Resposta ao Item no SAEB**. 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Nota Informativa: Ideb 2023**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/ideb/nota_informativa_ideb_2023.pdf.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 2, p. 17-79, 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/avaliacao_externa_fvc.pdf.

CALDERÓN, A. I.; BORGES, R. M. Avaliação em larga escala na Educação Básica: usos e tensões teórico-epistemológicas. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 28-58, 2020. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/2281>

CALDERÓN, A. I.; RAQUEL, B. M. G.; CABRAL, E. S. O Prêmio Escola Nota 10: meritocracia e cooperação para a melhoria do desempenho escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 517-540, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n87/0104-4036-ensaio-23-87-517.pdf>.

CRUZ, Ana Claudia da Silva Oliveira da. **O perfil de uma escola pública de Humaitá-AM: uma análise do desempenho do SAEB e a relação com as práticas pedagógicas**. 2022. 128 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) — Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2022.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2001.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

FERNANDES, DOMINGOS. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo. Editora Unesp, 2009.

FONTANIVE, N. S.; KLEIN, R. Uma visão sobre o sistema de avaliação da educação básica do Brasil – SAEB. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 8, p. 409-439, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREITAS, L. C. de. Ciclo ou séries? O que se altera quando se muda a forma de organizar os tempos e os espaços da escola. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 27., 2004, Caxambu, MG. **Anais [...]**. Caxambu, MG: [s. n.], 2004.

FREITAS, D. N. T. de. **A avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GATTI, Bernardete A.; VIANNA, Heraldo Marelím; DAVIS, Cláudia. Problemas e impasses da avaliação de projetos e sistemas educacionais: dois casos brasileiros. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 04, p. 7-26, 1991

GATTI, B. A. Possibilidades e Fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. *In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Org.). Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos*. Florianópolis: Insular, p. 45 a 67, 2013.

GIL, A. C. **Método e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, SP: Atlas, 1999.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2008.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, 2010.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, v. 42, n. 5, p. 1-14, abr. 2007. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1533Horta.pdf>.

HORTA NETO, José da Silva. A política de avaliação da educação básica e suas implicações pedagógicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 245-268, 2016.

KOETZ, Carmen Maria. Atuação da equipe diretiva e avaliação em larga escala: em busca de uma gestão democrática da escola pública. *In: WERLE, Flávia O. C. (Org.). Avaliação em larga escala: foco na escola*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro Editora, , 2010, p. 162-175.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. A análise de dados e algumas questões relacionadas à objetividade e à validade nas abordagens qualitativas. *In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. (Orgs.), Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986, cap. 4, p. 45-53.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MELO, V. P. S. **Avaliação em larga escala**: repercussões do IDEB na visão dos diretores de escola da rede estadual de Goiás. 2018. 182 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1994.

MINAYO, M. C. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, p. 9 a 31, 2009.

NOVOA, Antonio. **Vidas de professores**. Lisboa: ASA, 1992.

NUNES, Andrea Karla Ferreira; REDONDO, Eva García (org.). **Políticas de avaliação da qualidade educativa em perspectiva internacional**. 1. ed. Aracaju: Criação Editora, 2024.

PRUDENCIO, Maira Moreira. **Principais estratégias adotadas por gestores escolares de um município cearense em prol dos resultados do SAEB 2019**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação) — Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2023.

REYNA, Edi Flores. **Novas evidências sobre o efeito da pré-escola nos testes de proficiência do Saeb. 2019**. Dissertação (Mestrado em Economia Aplicada) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2019.

SAMBRANA, Isadora Rodriguez. **Impactos do SAEB no trabalho docente: análise a partir da realidade de uma escola pública de Corumbá-MS**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUSA, Sandra Zákia. **Política educacional e avaliação da educação básica: a experiência do Saeb**. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUSA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300007>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742010000300007&script=sci_abstract&tlng=pt.

SORDI, M. R. L. A qualidade social da escola pública em confronto com a lógica dos reformadores empresariais. In: SORDI, M. R. L. de; VARANI, A.; MENDES, G. S. C. V. (org.). **Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência**. Uberlândia: Navegando Publicações, p. 83 a 100, 2017.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1998.

VARGAS, Adriana Rezende. **Saeb e gestão escolar pública no Ensino Fundamental II do Distrito Federal: movimentos, tensões e desafios**. 2024. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e proposta. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 41-76, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1057/1057.pdf>.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; SCHEFFER, Lisandra Schneider; MOREIRA, Marilan de Carvalho. Avaliação e qualidade social da educação. **ETD Educação Temática Digital**, Campinas, v.14, n. 02, p.19-37, 2012.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

<u>PROFESSORES E EQUIPE GESTORA</u>
Perfil dos entrevistados
* Qual sua formação acadêmica principal?
* Você possui alguma pós-graduação? Em qual área seria?
* Há quanto tempo você atua como professora ou diretora?
* Há tempo você trabalha nessa instituição?
* Você exerce outra função como professora em outra instituição? Ou outra função?
* Qual sua carga horária semanal?

Parte 01- Avaliação externa/SAEB
1.1 Qual sua compreensão sobre o que é uma avaliação externa?
1.2 Qual você considera ser a função/papel da avaliação externa no contexto escolar?
1.3 Qual o seu conhecimento sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)? (Quando foi criado? Qual objetivo? Quem participa?)
1.4 Você acompanhou algum processo de aplicação do SAEB? Sabe nos informar como esse processo ocorre na prática?
1.5 Na sua opinião, o SAEB causa algum efeito na escola? Se sim, quais efeitos (positivos, negativos, ambos)?

Identificar as percepções de professores e gestores sobre a influência da avaliação externa no planejamento e nas suas práticas pedagógicas.

Parte 02 – Influência da avaliação externa no planejamento e nas práticas pedagógicas
2.1 Você elabora um planejamento anual? Se sim, que critérios você utiliza para definir os conteúdos a serem trabalhados ao longo do ano letivo?
2.2 Na sua visão, as mobilizações internas da escola em torno do Saeb influenciam no planejamento da escola (PPP) e no planejamento dos professores? Como isso reflete na organização do trabalho escolar?
2.3 A avaliação externa/SAEB exerce alguma influência em sua prática pedagógica? Em que direção?
2.4 Os resultados das avaliações externas dialogam com o planejamento pedagógico e se traduzem em mudanças efetivas nas práticas de ensino em sua sala de aula? Se sim, de que maneira isso acontece?

Investigar quais ações pedagógicas são implementadas a partir dos resultados obtidos no SAEB.

Parte 03 – Ações pedagógicas implementadas a partir dos resultados obtidos no SAEB
3.1 Você tem recebido orientações da equipe pedagógica (tanto da escola quanto da rede de ensino) sobre suas práticas, tanto de forma geral quanto especificamente para o Saeb? Na sua visão esse suporte é suficiente?
3.2 A escola oferece suporte ou formação continuada para que você possa trabalhar com as habilidades e competências avaliadas pelo SAEB? Você considera esse suporte suficiente?
3.3 Quais ações pedagógicas você desenvolveu em suas aulas considerando os resultados do SAEB?
3.4 A escola realiza ações pedagógicas fundamentadas nos resultados do SAEB? Se sim, que tipo de ações são implementadas (recuperação, reforço, projetos, acompanhamento etc.).

Compreender se há o uso dos resultados para a identificação de situações problemas e manejos para a superação de tais dificuldades.

Parte 04– Uso dos resultados do Saeb no contexto da escola pesquisada
4.1 A secretaria de educação ou gestão escolar discutem os usos dos resultados do SAEB? Se sim, como? Se não, você entende que deveria discutir de alguma forma?
4.2 Os resultados do SAEB são utilizados no contexto da sala de aula? Eles auxiliam na identificação das necessidades específicas dos alunos? Que ações pedagógicas são realizadas nesse sentido?
4.3 Em relação aos resultados do SAEB, você se sente algum tipo de pressão? Como essa pressão interfere em seu trabalho cotidiano?
4.4 De que maneira a escola pode fazer uso efetivo dos resultados apresentados pelo SAEB? E quais utilizações desses resultados já foram e tem sido feita pela escola?
4.5 Como os resultados do SAEB são divulgados para as famílias e a comunidade escolar? Você considera que essas informações chegam de forma clara e compreensível?

APÊNDICE B - PRODUTO EDUCACIONAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

MARIA EDUARDA DE SALES NAVES

**“CICLO DE ENCONTROS COM PROFESSORES: DIÁLOGOS
E AÇÃO - O SAEB COMO FERRAMENTA
DE APRIMORAMENTO PROFISSIONAL E DAS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS”**



Lavras - MG

2026

**Produto Educacional apresentado à Universidade Federal de
Lavras, como parte das exigências do Mestrado Profissional em
Educação, para a obtenção do título de Mestra.**

Orientador Prof. Dr. Regilson Maciel Borges

**Lavras - MG
2026**



Resumo



Este produto educacional propõe uma oficina de formação continuada para professores e gestores com o objetivo de ressignificar o uso dos resultados do SAEB, combatendo a cultura puramente classificatória e transformando os dados em ferramentas para práticas pedagógicas concretas. Estruturada em três encontros presenciais, a proposta busca diagnosticar o conhecimento prévio dos docentes, integrar a análise crítica dos indicadores ao planejamento escolar e consolidar estratégias de monitoramento baseadas em evidências. Ao alinhar a avaliação externa ao contexto local, o projeto espera capacitar os profissionais para uma tomada de decisão mais assertiva, promovendo uma visão interpretativa do sistema que priorize o desenvolvimento integral dos alunos e o papel social da escola.



Introdução



Ao longo dos anos foi se consolidando no Brasil as práticas de avaliação externas que são usadas para medir e diagnosticar a qualidade da educação brasileira. Dentre alguns sistemas, destaca-se como o mais consolidado e abrangente, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que se destaca por ser uma ferramenta crucial e potente para diagnosticar a qualidade da educação no país. Porém, essa avaliação, apesar de possuir grande potencial, muitas das vezes não é bem aproveitada nas escolas, os usos de seus resultados por vezes são desconsiderados e a avaliação se torna um mero instrumento de controle, onde docentes e também gestores enfrentam dificuldades para usar esses dados de forma significativa na escola, quando poderiam usá-los de forma a transformá-los em ações pedagógicas concretas, fugindo da concepção de que a avaliação é algo que possui um fim em si mesma.

Essa lacuna presente na linha tênue entre o sistema e as escolas impede que as informações geradas pelo SAEB subsida de forma significativa o planejamento pedagógico e aprimore o aprendizado global dos alunos.

Neste contexto, esse produto educacional, parte integrante de uma dissertação de mestrado em educação, visa justamente ser um apoio no preenchimento dessa lacuna. Propõe-se um protótipo de formação continuada para professores das séries participantes do SAEB na e também a equipe gestora da escola, com foco em auxiliar e orientar esses atores no acesso, análise crítica e sobretudo a aplicação pedagógica e social dos dados do SAEB. A intenção desse trabalho é que ao final dos três encontros, e a partir das ideias e sugestões, a escola possa tomar decisões cada vez mais assertivas e com base em evidências, para que seja possível construir uma cultura de avaliação para além dos números, que faça da avaliação externa uma prática pedagógica transformadora, para que o uso dos dados impulse o desenvolvimento integral dos estudantes, resultando em um melhor desempenho nas avaliações

Objetivos



O objetivo geral é apresentar um ciclo de encontros de formação continuada para professores da instituição e também a equipe gestora da escola, com foco em auxiliar e orientar esses atores no acesso, análise crítica e sobretudo a aplicação pedagógica e social dos dados do SAEB obtidos pela escola.

Os objetivos específicos são: auxiliar na compreensão dos indicadores e também da estrutura dos dados do SAEB, proporcionando um momento de interação e desmistificação da utilização e relevância desses dados para prática escolar; desenvolver habilidades de leitura e também interpretação dos relatórios e gráficos gerados, proporcionando aos participantes identificação de pontos fortes e fracos no processo de ensino e aprendizagem da escola; estimular a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e da gestão a partir dos dados do SAEB, e também promover um ambiente colaborativo e reflexivo para a criação de novas estratégias para as práticas pedagógicas e organização da gestão baseadas nas evidências da avaliação



Justificativa

Como já dito, existe uma lacuna entre a divulgação dos dados do SAEB e o uso efetivos desses no ambiente escolar, desde a sala de aula até a gestão, com isso, nem sempre o SAEB cumpre seu papel formativo como ferramenta de diagnóstico e aprimoramento. Com isso, esse produto educacional visa colaborar com a escola nesse sentido. Justifica-se sua necessidade neste contexto pela necessidade evidenciada de qualificar e auxiliar os profissionais da educação nas tomadas de decisões que sejam baseadas nestes dados visando a melhoria da qualidade educacional e a inovação das práticas pedagógicas. Quando a equipe docente e gestora compreende a potência e a capacidade que esta avaliação possui de transformar realidades, elas a veem com outros olhos, estes encontros propostos podem trazer notoriedade e significância aos atores que participam desse sistema, proporcionando ferramentas para interpretar e utilizar os dados do SAEB.

A partir disso, será possível aos poucos perceber com maior precisão as necessidades e potencialidades dos alunos, desenvolver planos de intervenção que sejam mais assertivos e personalizados, promoção de uma cultura de busca constante pela melhoria da qualidade educacional e com isso alcançar melhores resultados nas avaliações, resultados que sejam reais e significativos.

2. Cronograma de elaboração do produto

DESENVOLVIMENTO DO PRODUTO

O produto será desenvolvido em três encontros de 2hs cada, realizado de forma presencial na própria instituição de ensino, totalizando 6 horas de atividades. O público alvo são os docentes da escola e também a equipe gestora, os encontros serão realizados de forma conjunta com os 2 grupos.

Sobre o público-alvo, a proposta é a seguinte:



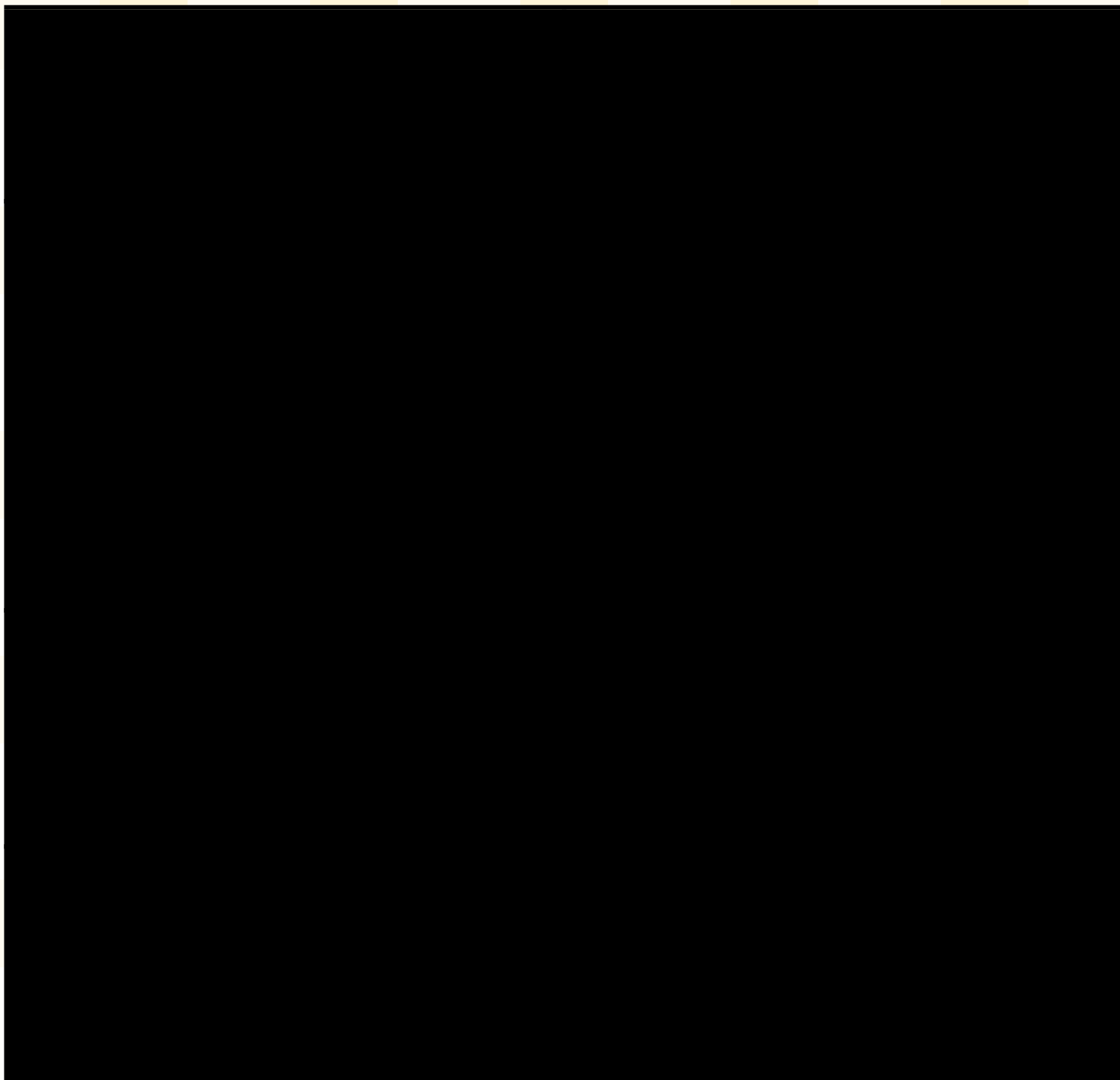
Grupo		Papel no Produto
Docentes		Fornecer a perspectiva da sala de aula, o conhecimento prático e as necessidades reais dos alunos.
Equipe Gestora		Fornecer uma visão estratégica, funcional e institucional que garanta a viabilidade e sustente a proposta.

Descrição da proposta

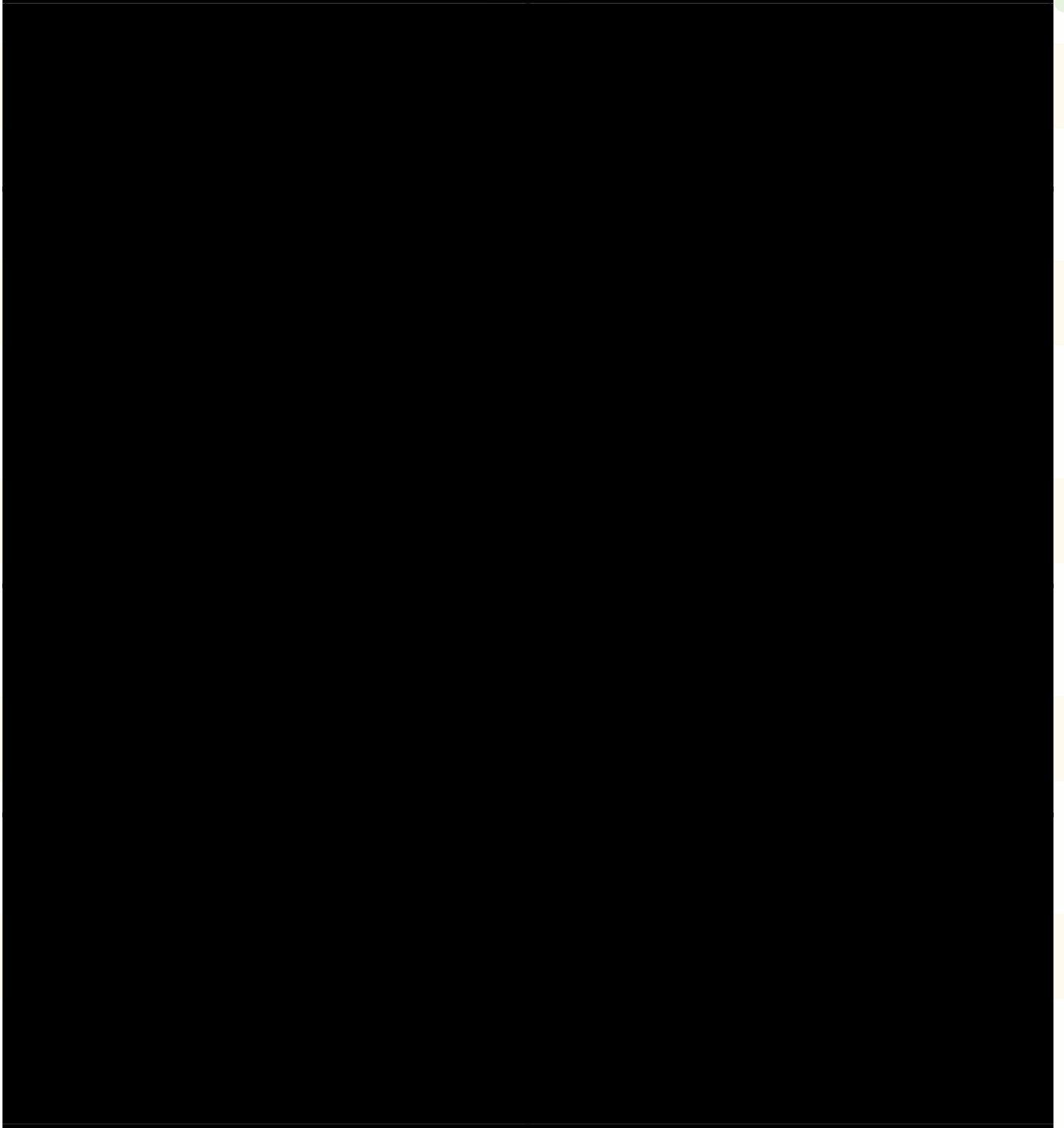
Ciclo de 3 encontros com docentes e gestores com o intuito de analisar os dados da escola selecionada no SAEB. Visando a identificação e interpretação dos dados, resultando em novas propostas de práticas pedagógicas inovadoras e organização da equipe gestora.

Para assegurar a qualidade, a profundidade da análise e também a criação colaborativa de propostas, serão utilizados os seguintes recursos nos 3 encontros:

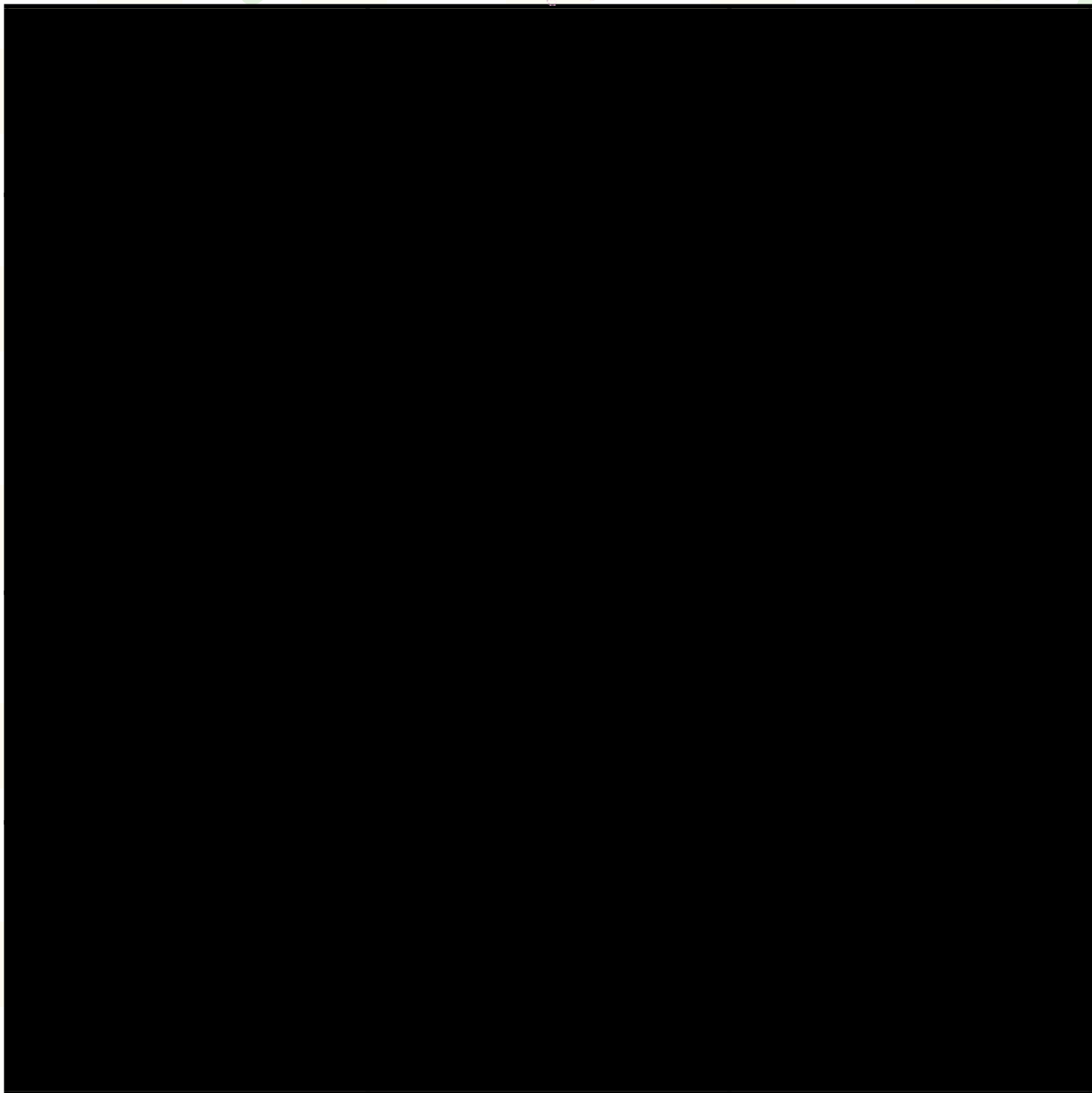
- Materiais de análise e do conteúdo



Infraestructura e tecnologia



Materiais para a Co-criação e dinâmicas



Esses modelos proporcionam que os encontros sejam organizados, dinâmicos e interessantes, garantindo que o ambiente e as ferramentas estejam prontos para uma análise de dados aprofundada e para a criação eficiente de um protótipo de intervenção.



2.1 ENCONTRO 1

“Roda de conversa e diagnóstico: Desvendando o SAEB”

Tem como objetivo analisar a percepção e o conhecimento inicial das docentes a cerca do SAEB.

As atividades desse encontro serão:

Boas vindas, agradecimentos e pequena dinâmica (15 min):

Será um momento rápido para integração e apresentação da proposta dos encontros, verificando as sugestões das participantes para este projeto.

O que sabemos sobre o SAEB? (45 min)

Será realizado um rápido panorama histórico, a roda de conversa será mediada pelas seguintes perguntas norteadoras: Qual a importância do SAEB para a escola? Quem usa esses dados e como? Discutiremos também as percepções e os mitos sobre o SAEB e será feita uma breve explanação sobre a estrutura e os indicadores básicos do SAEB.

Dinâmica: “Como minha escola se relaciona com o SAEB?”

Neste momento os participantes serão divididos em grupos por níveis de ensino. Cada grupo irá discutir e anotar em uma folha disponibilizada as respostas para as seguintes perguntas: Como atualmente a escola acessa e se apropria dos dados do SAEB?; Quais os principais desafios para utilizar esses dados de forma significativa?; Quais os resultados mais recentes do SAEB na escola e nossas percepções sobre eles? Após respondidas, as respostas serão compartilhadas e discutidas.

Momento para o lanche e confraternização.

2.2 ENCONTRO 2: “Da análise à Ação: Oficina de Ideias para o Uso dos Dados

Tem como objetivo relacionar a compreensão dos dados com ideias concretas com o planejamento pedagógico e as práticas na sala de aula.

As atividades desse encontro serão:

Retomada e Contextualização (15 min):

Resumo das principais dúvidas e desafios levantados no Encontro 1.
Apresentação de exemplos práticos (reais ou fictícios) de como outras escolas utilizaram dados de avaliação externa.

Análise Focada dos Dados da Escola (60 min):

Disponibilização dos dados reais da escola no SAEB (última aplicação) -
Dados organizados anteriormente.

Os grupos (mantendo ou variando a composição) são desafiados a analisar os dados sob a perspectiva de suas turmas/funções.

Perguntas-guias para análise:

- Quais são os pontos fortes e os pontos de atenção identificados nos dados?
- Quais habilidades/competências dos alunos parecem precisar de mais atenção?
- Há diferenças significativas de desempenho entre turmas ou áreas? Por quê?

Durante esse momento ideias podem surgir dúvidas e sugestões.

- Apresentação rápida das propostas dos grupos com proposta de discussão entre o grupo no geral.

2.2 ENCONTRO 2: “Da análise à Ação: Oficina de Ideias para o Uso dos Dados



Oficina - Proposta de Intervenção para os grupos.(45 min).

- Cada grupo deve desenvolver duas a três ideias de intervenções pedagógicas ou ações de gestão que poderiam ser implementadas a partir da análise dos dados da escola.
- As ideias devem ser práticas e focar no desenvolvimento integral do aluno, visando a melhoria do aprendizado e, conseqüentemente, dos resultados em avaliações.
- Exemplos: "Projeto de leitura focado em inferência para 5º ano, baseado na baixa proficiência em leitura", "Reuniões pedagógicas quinzenais para análise de desempenho de pequenos grupos de alunos", "Criação de um banco de atividades complementares para áreas específicas".

Durante esse momento ideias podem surgir dúvidas e sugestões.

- Apresentação rápida das propostas dos grupos com proposta de discussão entre o grupo no geral.



2.3 ENCONTRO 3: Reflexões e próximos passos

A proposta desse encontro final é avaliar a utilidade dos encontros, consolidar as propostas e planejar a implementação e o monitoramento das novas práticas.

As atividades desse encontro serão:



Roda de conversa reflexiva (45 min)

Os participantes compartilham suas percepções sobre os encontros, perguntas que podem ser feitas:

- O que foi mais útil pensando no contexto da escola?
- Quais novas compreensões sobre os dados foram desenvolvidas a partir das análises?
- Houve mudança na forma como veem a importância dos dados para a escola e o desenvolvimento das práticas pedagógicas?
- Discussão sobre a viabilidade e o potencial das ideias geradas no Encontro 2.

Plano de ação em grupo e colaborativo (60 min)

A partir das propostas do Encontro 2 e da discussão do início do Encontro 3, a equipe (docentes e gestão) escolhe as duas ou três ideias mais promissoras e viáveis que foram sugeridas para serem implementadas em um futuro próximo, visando o desenvolvimento dos alunos.

2.3 ENCONTRO 3: Reflexões e próximos passos

Para cada ideia selecionada, elabora-se um mini-plano de ação:

- O quê? (Ação específica)
- Quem? (Responsáveis)
- Quando? (Prazo inicial)
- Como? (Recursos necessários, próximos passos)
- Este exercício serve para que os participantes saiam com um comprometimento e um plano concreto. Serão usados os notebook (solicitados anteriormente) onde em drive compartilhado a equipe insere suas respostas, para criar um conjunto de dados com a participação de todos.

Fechamento (15 min):

- Sistematização das conclusões do protótipo.
- Agradecimentos e coleta de feedback final (formulário rápido)

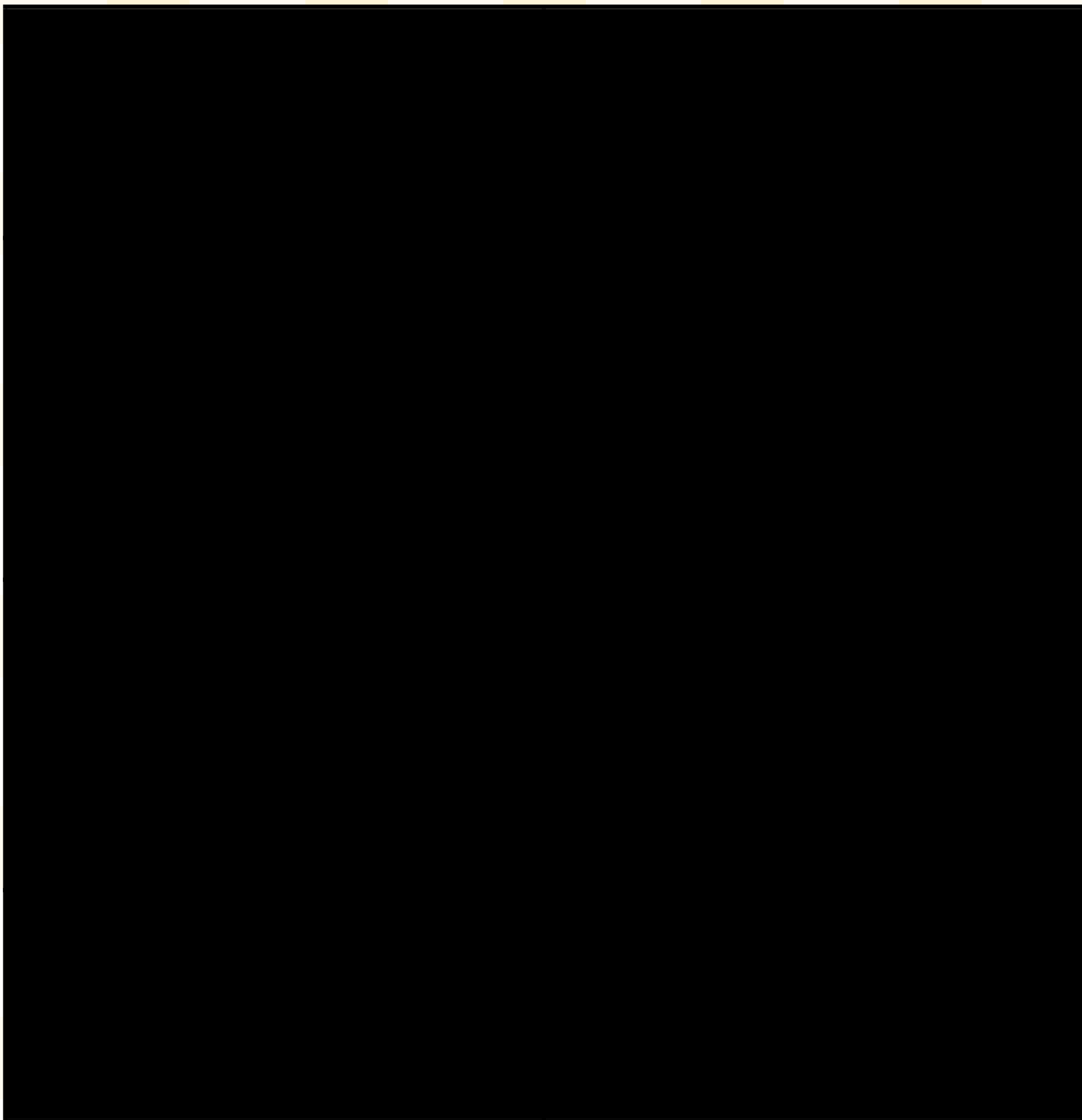
Observações: Este é um projeto que está suscetível de modificações caso necessárias

- Serão utilizados dados reais do SAEB para a análise
- Documentos: todos os encontros serão registrados com fotos, formulários e atividades materiais
- Haverá ao final do último encontro um formulário para captar mais dados sobre a percepção de utilidade e as novas práticas
- Apresentação rápida das propostas dos grupos com proposta de discussão entre o grupo no geral.

Sugestões de atividades adicionais

A proposta é que esse produto seja um material de apoio dinâmico e não estático, ele é possível de modificações e sugestões. Dessa forma, neste tópico estarão algumas sugestões de atividades que podem ser adicionadas em cada encontro, a depender da proposta, da intenção e do tempo disponível para o desenvolvimento.

1º Encontro - Imersão e Análise dos dados do SAEB - Um foco no diagnóstico



Sugestões de atividades adicionais

2º Encontro - Interpretação, causa e foco na inovação



Fonte: <https://blog.fastformat.co/diagrama-de-ishikawa-espinha-de-peixe/>

Sugestões de atividades adicionais

3º Encontro - Definição, estruturação e planejamento da prática - Um foco na ação



Essas atividades adicionais permitem que os encontros formativos sejam ainda mais ricos, e que seja um momento de compartilhamento de experiências para a equipe, além de um momento de criação, e não apenas uma reunião formal.

Questionário - Encontro II



Tabela Encontro II - Proposta de Intervenção



Encontro III - Plano de ação



Questionário Final

Referências

BONAMINO, Alicia C. Avaliação educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos? In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A. (Orgs.). **Vinte e cinco de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos.** Florianópolis: Insular, 2013. p 43-60.

FREITAS, Luiz Carlos de, et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Avaliação em larga escala: foco na escola.** Oikos Editora, 2010.