



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MODALIDADE PROFISSIONAL

ALINE MARIA COSTA GONÇALVES

USO DOS RESULTADOS DO SAEB NO CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO DE
CASO EM DUAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL -ANOS INICIAIS DA REDE
PÚBLICA DO DF

BRASÍLIA-DF
2025

ALINE MARIA COSTA GONÇALVES

USO DOS RESULTADOS DO SAEB NO CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO DE
CASO EM DUAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL -ANOS INICIAIS DA REDE
PÚBLICA DO DF

Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação-Mestrado Profissional (PPGEMP),
da Faculdade de Educação (FE) da
Universidade de Brasília (UnB), para a
obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de pesquisa: Desenvolvimento
Profissional e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Alcyone Vasconcelos

BRASÍLIA - DF
2025

CG635uu Costa Gonçalves, Aline Maria
USO DOS RESULTADOS DO SAEB NO CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO
DE CASO EM DUAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL -ANOS INICIAIS
DA REDE PÚBLICA DO DF / Aline Maria Costa Gonçalves;
orientador Alcyone Vasconcelos. Brasília, 2025.
136 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)
Universidade de Brasília, 2025.

1. Educação. 2. Avaliação Educacional. 3. Avaliação
Externa. 4. Uso dos Resultados. 5. Saeb. I. Vasconcelos,
Alcyone, orient. II. Título.

ALINE MARIA COSTA GONÇALVES

USO DOS RESULTADOS DO SAEB NO CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO DE
CASO EM DUAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL -ANOS INICIAIS DA REDE
PÚBLICA DO DF

Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação-Mestrado Profissional (PPGEMP),
da Faculdade de Educação (FE) da
Universidade de Brasília (UnB), para a
obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de pesquisa: Desenvolvimento
Profissional e Educação

Defendida e aprovada em Brasília, DF, 25 de agosto de 2025

Banca examinadora formada por:

Profa. Dra. Alcyone Vasconcelos - Presidente
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Bernardo Kipnis-Membro interno
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Erisevelton Silva Lima-Membro externo
Secretaria de Educação do Distrito Federal

Profa. Dra. Girlene Ribeiro de Jesus
Universidade de Brasília-Membro suplente

*“Se a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda”.*
Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

A trajetória acadêmica não é solitária, ela é construída por meio do incentivo, acolhimento e encorajamento de pessoas especiais. Agradecer, portanto, é reconhecer este caminho como ação compartilhada em meio a descobertas e desafios.

A Deus, fonte de fé, esperança e força, expresso minha mais profunda gratidão.

Aos meus amados pais, Maria dos Remédios e Raimundo Nonato, nordestinos destemidos, que não tiveram as mesmas oportunidades educacionais, mas garantiram a educação básica às quatro filhas em meio aos desafios da vida na cidade grande. Obrigada por serem meu alicerce e exemplo de resiliência e sabedoria.

Às minhas queridas irmãs Ravaneli, Rafaele e Danieli, exemplo de força, garra e coragem, obrigada pelo incentivo.

Ao meu esposo, Luiz Carlos, pelo companheirismo e paciência nos momentos de ausência dedicados aos estudos. Sem o seu incentivo e compreensão esta conquista não seria possível.

À minha filha Luane, por suportar os momentos de ausência da mamãe e compreender a importância dos estudos.

Ao meu bebê anjo, concebido neste período. Este trabalho também é por você, pedacinho do céu que me ensinou sobre amor, força, sensibilidade e resiliência, deixo aqui minha homenagem silenciosa, mas eterna.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Alcyone Vasconcelos, agradeço a empatia, observações pertinentes e escuta atenta. Sua orientação foi repleta de atenção e cuidado.

À Prof.^a Dra. Girlene Ribeiro e ao grupo de pesquisa Política, Gestão e Avaliação da Educação Básica e Superior. Agradeço pelos encontros, estudos e pesquisas fundamentais em minha constituição enquanto pesquisadora.

Ao Prof. Dr. Bernardo Kipnis, agradeço pelas discussões e observações tão pertinentes à construção desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Erisevelton Lima, agradeço a generosidade e empatia, além das preciosas contribuições para esta pesquisa.

Ao grupo “Nosso Mestrado” sonho que se tornou realidade, agradeço imensamente o apoio e o ombro amigo das queridas Ozenilde, Irinéia e Elisângela.

Ao grupo “Panelinha do Mestrado” agradeço a acolhida, os momentos de estudos e descontração, obrigada por tornarem o período do mestrado mais leve e divertido, minha gratidão especial a companheira e amiga Suhelem, e as amigas Kisy, Suzana e Marta.

As amigas Tereza e Thaís, obrigada pela acolhida, pelos momentos de desabafo e pelas trocas tão relevantes.

Aos mestres e colegas do PPGMP-FE/UnB deixo meu reconhecimento pelos preciosos momentos reflexivos e pelas trocas de ideias dentro, e fora das salas.

Aos familiares e amigos, em especial Claudinha, Kel, Cris, Beth, Gabi, Simone, Eliana e Cida que acompanharam meus silêncios e celebrações. Obrigada por serem abrigo em meio ao caos, e ânimo nos momentos de exaustão.

À secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), pela confiança e suporte, meu agradecimento por viabilizarem, com recursos e estrutura, a concretização deste trabalho.

E a todos que, de alguma forma, tocaram meu caminho com leveza e carinho, saibam que cada gesto, acolhida, foram significativos.

Este trabalho é meu, mas também é de todos vocês.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral analisar o uso dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em duas escolas de anos iniciais do ensino fundamental, no contexto da rede pública do DF. A fim de verificar a realidade acerca da utilização dos dados do Saeb internamente nas escolas, foram delineados os seguintes objetivos específicos: I) Identificar na literatura recente o que os estudos têm apontado acerca do uso dos resultados do Saeb no cenário educacional; II) Identificar as iniciativas realizadas pelas unidades escolares para o uso dos resultados do Saeb; III) Investigar a percepção da equipe gestora e dos professores acerca das avaliações em larga escala, e como ela se concretiza no trabalho pedagógico escolar; IV) Propor uma oficina pedagógica junto à comunidade escolar para a discussão, reflexão e definição de ações relacionadas as avaliações em larga escala no DF. Para tanto, adotou-se a metodologia qualitativa, com abordagem do estudo de caso, cuja coleta de dados ocorreu por meio de análise documental e entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora e professores de duas escolas públicas de anos iniciais do DF. Para a análise dos dados foi utilizado a análise de conteúdo, com a definição das seguintes categorias temáticas: a) objetivos da avaliação externa; b) percepções sobre avaliação externa; c) limitações quanto ao uso dos resultados do Saeb; d) uso dos resultados das avaliações em larga escala no contexto escolar; e, e) sentimentos relacionados ao processo avaliativo. Os resultados obtidos na presente pesquisa indicaram que ao utilizar os resultados das avaliações em larga escala para analisar, refletir e intervir internamente nas escolas, eles favorecem a tomada de decisão para alcançar a aprendizagem dos estudantes de maneira efetiva. Contudo, as práticas mecanizadas voltadas para os testes dissimulam os reais resultados da aprendizagem, levam a práticas pedagógicas restritas e contribuem para um currículo fragmentado. Além disso, o uso interno das avaliações deve respeitar as limitações decorrentes de sua natureza, e observar os princípios que regem a educação do DF, servindo como aliadas aos processos avaliativos já consolidados na rede. Dessa forma, foi possível mapear o uso dos resultados para fins pedagógicos no contexto escolar, determinando um esquema cíclico que se retroalimenta com base na reflexão, análise, planejamento e intervenção.

Palavras-chave: educação; avaliação educacional; avaliação externa; uso dos resultados; Saeb.

ABSTRACT

The overall objective of this study is to analyze the use of Saeb results in two elementary schools in the Federal District public school system. In order to verify the reality of Saeb data use within schools, the following specific objectives were outlined: I) Identify what recent studies have pointed out about the use of Saeb results in the educational setting; II) Identify initiatives carried out by schools to use Saeb results; III) Investigate the perceptions of management and teachers regarding external assessments and how these perceptions are reflected in school teaching practices; IV) Propose a teaching workshop with the school community to discuss, reflect on, and define actions related to external assessments in the Federal District. To this end, a qualitative methodology was adopted, using a case study approach, with data collection through document analysis and semi-structured interviews with the management team and teachers from two public schools in the Federal District. Content analysis was used to analyze the data, with the following thematic categories defined: a) objectives of external assessment; b) perceptions of external assessment; c) limitations on the use of Saeb results; d) use of external assessment results in the school context; and e) feelings related to the assessment process. The results obtained in this study indicated that using the results of external assessments to analyze, reflect, and intervene internally in schools favors decision-making to achieve student learning effectively. However, mechanized practices focused on testing conceal the real learning outcomes, lead to restricted pedagogical practices, and contribute to a fragmented curriculum. In addition, the internal use of assessments must respect the limitations arising from their nature and observe the principles governing education in the Federal District, serving as allies to the assessment processes already consolidated in the network. Thus, it was possible to map the use of results for pedagogical purposes in the school context, determining a cyclical scheme that feeds back on itself based on reflection, analysis, planning, and intervention.

Keywords: education; assessment; external assessment; use of results; Saeb.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1 - Zonas argumentativas sobre as avaliações em larga escala no Brasil	25
Quadro 2 - Classificação dos usos das avaliações em larga escala	44
Quadro 3 - Quadro síntese das pesquisas	48
Quadro 4 - Quadro síntese dos artigos científicos	49
Quadro 5 - Organização geral da pesquisa	60
Quadro 6 - Codificação dos Participantes-Equipe Gestora e professores	68
Quadro 7 - Ações de avaliação formativa-Escola A	72
Quadro 8 - Ações para avaliação externa -Escola A	73
Quadro 9 - Ações para avaliação formativa-Escola B	75
Quadro 10 - Ações para avaliação externa em larga escala-Escola B	75
Quadro 11 - Organização das categorias	80

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Ideb Total- Anos Iniciais	37
Gráfico 2 - Evolução do Ideb Anos Iniciais-Rede Pública do DF	38
Gráfico 3 - Ideb Anos Iniciais-Escola A	39
Gráfico 4 - Ideb Anos Iniciais-Escola B	39
Gráfico 5 - Distribuição de Tipos de arranjos familiares -RA IX Ceilândia	63
Gráfico 6 - População com 5 anos ou mais de idade que declararam saber ler e escrever	63
Gráfico 7 - Distribuição da frequência escolar da população entre 4 e 24 anos	64

FIGURA

Figura 1 - Uso do Saeb na formulação das políticas estaduais	45
Figura 2 - Categoria de análise e subcategorias	50
Figura 3 - Mapa Região Administrativa IX-Ceilândia	62
Figura 4 - Mapa das escolas- CRE Ceilândia-DF	64
Figura 5 - Uso dos resultados do Saeb no contexto escolar do DF	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Tabela de matrículas CRE-Ceilândia	65
Tabela 2 - Dados gerais dos participantes	79
Tabela 3 - Tempo em anos de atuação	79

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BM	Banco Mundial
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Caedu	Coordenação de Avaliação Educacional
Caed	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CF/88	Constituição Federal de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
DF	Distrito Federal
FHC	Fernando que Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Inse	Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Leis de Diretrizes e de Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
Saep	Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco

SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEB/MEC	Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SciELO	Scientific Electronic Library Online
TFCC	Trabalho Final de Conclusão de Curso
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	REFERENCIAL TEÓRICO	20
2.1	A avaliação educacional	20
2.1.1	Avaliação externa em larga escala	20
2.1.2	Breve histórico da avaliação externa no Brasil	27
2.1.3	Qualidade da educação	31
2.1.4	O Ideb como principal indicador de qualidade da educação	34
2.1.5	Dados do Ideb Anos Iniciais	36
2.2	Uso dos resultados das avaliações em larga escala	40
2.2.1	As dimensões do uso dos resultados	41
2.2.2	Categorização de uso dos resultados das avaliações em larga escala	43
2.2.3	O uso dos resultados das avaliações em larga escala nas pesquisas em educação	47
3	PERCURSO METODOLÓGICO	58
3.1	A metodologia em pesquisa	58
3.1.1	O estudo de caso em pesquisa qualitativa	59
3.1.2	Contexto da pesquisa	61
3.1.3	As escolas pesquisadas	65
3.1.4	Participantes da pesquisa	67
3.1.5	Instrumentos metodológicos para a coleta de dados	68
3.1.6	Procedimentos utilizados para a coleta de dados	69
3.1.7	Procedimentos utilizados para a análise dos dados	70
3.2	Análise documental	71
3.2.1	Análise documental da Proposta Pedagógica da Escola A	72
3.2.2	Análise documental da Proposta Pedagógica da Escola B	74
3.3	Aspectos éticos da pesquisa	77
4	ANÁLISE DOS DADOS	79
4.1	Dados gerais dos participantes	79
4.2	Organização das categorias	79
5	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	82
5.1	Objetivos da avaliação externa	82
5.2	Percepções sobre avaliação externa	84
5.3	Limitações quanto ao uso dos resultados do Saeb	88
5.4	Uso dos resultados das avaliações em larga escala no contexto escolar	91

5.5	Sentimentos relacionados ao processo avaliativo	97
6	PRODUTO TÉCNICO	102
6.1	Proposta de oficina pedagógica	102
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
8	REFERÊNCIAS	111
	APÊNDICES	122
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	122
	APÊNDICE B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	125
	APÊNDICE C - AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA-EAPE	129
	APÊNDICE D - INSTRUMENTO PARA A COLETA DE DADOS	130
	APÊNDICE E - ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL	135

1 INTRODUÇÃO

A avaliação, de modo geral, é uma atividade inerente à experiência humana, considerando a frequência de ocasiões que exigem julgamento e a tomada de decisão, seja em situações simplórias ou complexas do cotidiano. No entanto, essa avaliação intrínseca se difere da avaliação sistematizada, como ocorre no campo educacional.

Nessa perspectiva, a avaliação educacional tem como fundamento o rendimento escolar, contudo, atualmente, não se limita apenas a este aspecto, passando a abranger diferentes dimensões. Assim, a avaliação se configura como uma área de vertentes distintas, como a avaliação de sistemas, a avaliação institucional, a avaliação de programas e a avaliação da aprendizagem (Vianna, 2005).

Desde a década de 1990, se consolida no contexto brasileiro a avaliação externa em larga escala como mecanismo capaz de mensurar a aprendizagem dos estudantes e, com os resultados, formulam-se políticas públicas educacionais. Essas avaliações são caracterizadas pela utilização de testes padronizados com foco no desempenho dos estudantes, nos sistemas, e redes de ensino. O termo “em larga escala” refere-se à abrangência populacional das aplicações. Ou seja, significa dizer que a prova ou teste aplicado se estende a uma ampla população ou grupo adotado como referência (Durlí; Schneider, 2011).

Essa tendência, enraizada no cenário internacional a partir da nova ordem política e econômica, situou a educação como instrumento estratégico para promoção de reformas educacionais orientadas por princípios de eficiência e responsabilização. Ao longo do tempo, o fortalecimento da avaliação externa ganhou forma a partir da implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), pelo Ministério da Educação (MEC).

Desse modo, o Saeb, como política educacional, visa realizar o diagnóstico da educação básica brasileira. Com o passar dos anos essa política ganhou, passo a passo, mais centralidade no debate nacional, especialmente no que se refere à qualidade da educação, ainda que tal termo seja complexo e multidimensional (Dourado *et al.*, 2007). Essa centralidade se intensificou com a implementação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em 2007, que passou a divulgar os resultados da avaliação externa por escolas, promovendo comparações entre unidades escolares.

No entanto, apesar de uma gama de investigações abordarem os diferentes aspectos da avaliação em larga escala, ainda são escassas as investigações acerca do uso que é feito dos seus resultados. Falta clareza sobre as possíveis formas de utilização, principalmente para os profissionais das escolas, pois a divulgação dos resultados é insuficiente para que se

apropriem do conteúdo. Há evidências sobre as dificuldades na compreensão das matrizes de referência dos testes e a associação aos conteúdos trabalhados em sala de aula, além disso, o atraso na obtenção dos dados pelas escolas interfere e dificulta a articulação entre os resultados revelados e a intervenção requerida (Brooke; Cunha, 2011).

De fato, o uso dos resultados no sentido mais pedagógico por gestores, coordenadores e professores carece ainda de investigações (Gimenes *et al.*, 2013). Assim, torna-se relevante a discussão sobre o que é realizado e quais são as principais ações incitadas a partir do resultado das avaliações nas unidades escolares.

Nesse contexto, emerge a questão norteadora desta pesquisa: **como e com quais propósitos os resultados do Saeb são utilizados em duas escolas de anos iniciais do ensino fundamental no contexto da rede pública do DF?**

De maneira geral, a pesquisa bibliográfica para o estudo do tema revelou uma gama de investigações que contemplam a avaliação externa e o uso dos resultados. Em sua maioria, as pesquisas abordam diferentes objetivos e contextos, porém estudos que demonstram os possíveis usos dos resultados internamente nas escolas, por seus profissionais, ainda são escassos. O cenário justifica a realização da presente pesquisa, que almeja contribuir para a compreensão, debate e reflexão acerca deste tema.

A utilização e os possíveis efeitos das avaliações em larga escala no contexto escolar atual proporcionam mudanças, mas também desafios. Sobretudo pelas dificuldades relacionadas à compreensão das avaliações e seus resultados pelo corpo docente, a falta de formação sobre a temática, e a falta de direcionamento quanto ao que deve ser realizado no âmbito escolar. Esse contexto infla a discussão em busca de soluções efetivas que correspondam às necessidades das redes de ensino.

Frente a essa realidade, estudos sobre as avaliações em larga escala e o uso dos seus resultados tendem a abordar o tema ao longo do tempo, em três principais perspectivas. A primeira refere-se a argumentos que apoiam incondicionalmente as avaliações, ressaltando seus aspectos positivos. A segunda refere-se a estudos que consideram os aspectos relevantes das avaliações, porém abordam também as limitações do modelo. Por fim, a terceira relaciona-se àqueles estudos que objetam veementemente tais avaliações (Ribeiro; Sousa, 2023).

Outro estudo relevante classifica as avaliações em larga escala em três gerações distintas (Bonamino; Sousa, 2012). A primeira relacionada ao diagnóstico da qualidade da educação, sem a implicação de efeitos diretos às escolas e ao currículo escolar. As demais gerações, associam os resultados oriundos das avaliações à responsabilização, assim, os

profissionais das instituições escolares precisam “prestar contas” pelo desempenho dos estudantes, ainda que seja de modo simbólico ou material.

Para Cerdeira (2018), ao adotar diferentes tipos de responsabilização são incitados diversos tipos de consequências, além de influenciar o uso dos resultados das avaliações. Apesar das evidências demonstrarem os efeitos positivos gerados a partir das políticas de avaliação e responsabilização, os efeitos negativos levam ao uso inadequado dos dados alcançados. Isso ocorre não somente pelo modelo de responsabilização adotado, mas também por fatores contextuais, das redes de ensino e unidades escolares. Assim, é possível emergir uma quarta geração de avaliações em larga escala ao superar os usos inadequados dos dados, investindo nas práticas de gestão e no planejamento pedagógico, em busca da melhoria da aprendizagem.

Naturalmente, há uma forte tendência de pesquisas na perspectiva crítica, com ênfase a partir da implementação do Ideb, ao reunir em um único indicador o fluxo escolar e o desempenho nas avaliações nacionais, Saeb para os estados e Prova Brasil para os municípios. Sobre o tema, Figueiredo *et al.* (2018) expressam as incoerências e controvérsias existentes a partir do alcance de melhores índices qualitativos por meio do monitoramento de resultados, como as diferentes realidades dos sujeitos que são externas às escolas, a responsabilização de equipes escolares acerca dos resultados, bem como processos de competição e ranqueamento entre as escolas.

No que se refere ao uso dos resultados das avaliações em larga escala, em vista de classificá-los em diferentes contextos, os estudos abordam o uso pela gestão educacional, pelas redes de ensino ou, ainda, no interior das escolas. Nesse sentido, o estudo de Brooke e Cunha (2011) organizou o uso dos resultados em categorias distintas, entre elas, para orientação de políticas educacionais, como fonte de informação para a sociedade e para escolas, para alocar recursos, incentivos salariais, avaliação docente e certificação.

Para Kellaghan, Greaney e Murray (2011), o uso dos resultados das avaliações ultrapassa a coleta de dados, ou seja, é necessário transformá-los em políticas e ações efetivas. Para atingir esse objetivo, cinco temas são essenciais: a capacidade institucional; a confiabilidade e relevância das informações; procedimentos para identificar políticas ou ações apropriadas; intervenção abrangente; complexidade da formação de políticas e tomada de decisões. Em suma, essas ações são válidas desde que utilizadas como estratégia para promover melhorias significativas no sistema educacional.

Outra classificação relevante encontra-se na investigação de Silva *et al.* (2013), com o mapeamento do uso dos resultados em redes de ensino distintas, diferenciando etapas e eixos

de apropriação, tendo dois eixos principais: a assimilação da avaliação externa a partir do modelo avaliativo, e a apropriação dos resultados a partir do processo avaliativo realizado. Basso, Ferreira e Oliveira (2022) classificou o uso dos resultados considerando os estudos anteriores (Brooke; Cunha, 2011; Kellaghan Greaney; Murray, 2011; Silva *et al.*, 2013). Sua pesquisa se volta ao uso dos dados do Saeb com a hierarquização em maior e menor grau de utilização.

No contexto do Distrito Federal (DF), em disparidade com outras unidades federativas, não há uma política de avaliação externa consolidada. Há iniciativas timidamente implementadas, que aos poucos têm se concretizado, como o caso do SIPAE-DF, estabelecido por meio de Decreto n.º 46.031/2024, um mecanismo de organização dos dados avaliativos com foco na qualidade da educação do DF.

Além disso, os documentos norteadores do trabalho pedagógico preconizam a avaliação para as aprendizagens (Villas Boas, 2014) ou seja, a avaliação formativa como principal instrumento avaliativo do DF, aliado a avaliações diagnósticas, avaliação institucional, e as avaliações em larga escala. Assim, a pesquisa empreendida torna-se relevante ao trazer a discussão acerca do uso dos resultados do Saeb no contexto escolar do Distrito Federal, abordando as principais ações, perspectivas e limitações frente a esta realidade.

Frente ao exposto, esta pesquisa tem como objetivo geral **analisar o uso e os propósitos dos resultados do Saeb em duas escolas de anos iniciais do ensino fundamental no contexto da rede pública do DF.**

A fim de alcançar o objetivo geral desta pesquisa, foram delineados os seguintes objetivos específicos: I) Identificar na literatura recente o que os estudos têm apontado acerca do uso dos resultados do Saeb no cenário educacional; II) Identificar as iniciativas realizadas pelas unidades escolares para o uso dos resultados do Saeb; III) Investigar a percepção da equipe gestora e professores acerca das avaliações em larga escala e como ela se concretiza no trabalho pedagógico escolar; IV) Propor uma oficina pedagógica junto à comunidade escolar para a discussão, reflexão e definição de ações relacionadas as avaliações em larga escala no DF.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A avaliação educacional

O uso dos resultados gerados pelas avaliações em larga escala é compreendido a partir de variados contextos e dimensões. Desse modo, é fundamental entender a relação dessas avaliações com seus objetivos, sua disseminação, suas implicações no cenário educacional e as configurações que as constituem, sejam elas históricas, políticas, filosóficas, que estão intrinsecamente relacionadas à política avaliativa educacional brasileira. Portanto, este capítulo busca apresentar um panorama das avaliações em larga escala, com foco na composição do Saeb e do Ideb. A compreensão de ambos é essencial para contextualizar e utilizar os resultados destas avaliações.

2.1.1 Avaliação em larga escala

Em todo o tempo, ao nos depararmos em situações cotidianas, intencionalmente ou não, avaliamos e somos avaliados, o que nos demanda a tomada de decisão com base em interpretações subjetivas. De fato, a avaliação exige um julgamento baseado em critérios específicos, segundo Kenski (1996). A ação avaliativa é exercitada “a partir de juízos provisórios, opiniões assumidas como corretas que ajudam nas tomadas de decisões” (Kenski, 1996, p. 132). Para a autora, o posicionamento do indivíduo está atrelado a questões subjetivas e pessoais.

Nos diversos estudos que discorrem sobre o tema é fato a falta de consenso entre os teóricos acerca do significado da avaliação, mas apesar disso, há duas perspectivas que representam as diversas definições sobre o assunto em um “*continuum*, no qual de um lado situa-se o *juízo*, o julgamento de valores, e do outro, a *tomada de decisões*” (Rabelo, 2009, p. 69). Para o autor, há coexistência das duas perspectivas em qualquer desenho avaliativo, um revelando-se em maior ou menor proporção em relação ao outro.

Nesse contexto, a definição descrita por Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004) abrange a temática discutida por diversos autores. Para eles,

[...] a avaliação é a determinação do valor ou mérito de um objeto de avaliação (seja o que for que estiver sendo avaliado) [...] é a identificação, esclarecimento e aplicação de critérios defensáveis para determinar o valor (valor ou mérito), a qualidade, a utilidade, a eficácia ou a importância do objeto avaliado em relação a esses critérios (Worthen; Sanders; Fitzpatrick, 2004, p. 35).

Essa perspectiva atribui a avaliação a capacidade de definir a relevância do que se propõe a avaliar, seja um projeto, uma política, um programa, por meio de parâmetros claros e objetivos, utilizados para avaliar diversos aspectos, entre eles, a qualidade, o valor investido, e a utilidade. Ao avaliar um programa educacional, por exemplo, é possível realizar análises determinando critérios de avaliação por meio de indicadores relevantes.

No contexto educacional, o objeto a ser avaliado é o trabalho educativo, sendo assim, Cury e Tripodi (2023, p. 84) trazem um ponto de confluência com a definição anteriormente apresentada. Para eles, “avaliar significa atribuir um valor, emitir um juízo de valor ou realizar um julgamento sobre algo tomando como objeto o trabalho educativo”.

O termo avaliar, historicamente, já foi sinônimo de medir e testar, reflexo de uma abordagem pedagógica que via a educação como a simples transmissão e acumulação de conhecimentos. Nesse contexto, "avaliar confundia-se com medir – medir o número de informações memorizadas e retidas" (Haydt, 2011, p. 218).

Essa confusão também se deve ao aprimoramento dos instrumentos de medida em educação no início do século XX, o que impulsionou o desenvolvimento e a aplicação de testes. Contudo, a percepção de que nem todos os aspectos educacionais são quantificáveis levou à necessidade de diferenciar os termos "avaliar", "medir" e "testar", conforme ressalta Haydt (2011).

Conforme a autora, testar implica verificar o desempenho em situações estruturadas, ou seja, submeter o indivíduo a um teste ou experiência. Atualmente, os testes são amplamente utilizados na educação em larga escala; entretanto, é crucial considerar suas limitações, dada a impossibilidade de aferir a totalidade dos resultados do ensino por meio deles. Medir, por sua vez, refere-se à determinação da quantidade, extensão ou grau de algo com base em unidades convencionais, expressa numericamente, o que denota objetividade e exatidão.

Avaliar, diferentemente, significa julgar ou apreciar algo, ou alguém com base em uma escala de valores. Desse modo, a avaliação engloba a coleta e a interpretação de dados tanto quantitativos quanto qualitativos à luz de critérios predefinidos. Consequentemente, testar e medir não são suficientes por si só; os resultados obtidos por esses instrumentos demandam interpretação por meio do processo avaliativo (Haydt, 2011).

Nessa perspectiva, a mensuração é essencialmente um processo descritivo, focado na quantificação de um fenômeno. Já a avaliação constitui um processo interpretativo, um julgamento fundamentado em padrões ou critérios. No âmbito educacional, a ênfase em testar e medir concentra-se na aquisição de conhecimentos ou aptidões específicas. Em

contrapartida, o termo "avaliar" abarca tanto os aspectos quantitativos quanto os qualitativos da aprendizagem, incluindo a aquisição de conhecimentos curriculares, habilidades, interesses, atitudes, hábitos de estudo e o ajustamento pessoal e social, conforme pontua Haydt (2011).

Portanto, a avaliação implica em julgar resultados, confrontando-os com os objetivos preestabelecidos. Desse modo, ela orienta tanto o estudante, ao fornecer dados para aprimorar seu desempenho, quanto o professor, ao subsidiar a otimização de suas práticas pedagógicas (Haydt, 2011).

A avaliação da aprendizagem, embora seja o aspecto mais conhecido da avaliação educacional, não se configura como único nível existente de avaliação, segundo Freitas, *et al.* (2012), é necessário articulá-la aos demais níveis com vistas a processos decisórios mais detalhados. Conforme os autores, a avaliação organiza-se em três níveis integrados: as avaliações em larga escala em redes de ensino, quando desempenhadas pelos entes federativos; avaliação institucional da escola, realizada em cada unidade escolar de modo coletivo; e, a avaliação da aprendizagem em sala de aula, sendo o principal responsável o profissional docente. Segundo o autor, estas fases se complementam e interagem mutuamente, por meio de um trabalho articulado, respeitando suas respectivas áreas de abrangência.

Avaliações em larga escala, como o Saeb, segundo Freitas, *et al.* (2012), são instrumentos que acompanham de maneira global as redes de ensino. Nesse sentido, visam construir séries históricas de desempenho dos sistemas, o que possibilita identificar tendências e, assim, reorientar políticas públicas. Na percepção dos autores, estas avaliações são capazes de fornecer informações relevantes acerca do desempenho estudantil, apresentar dados sobre os docentes, condições de trabalho, bem como o modo de funcionamento escolar, desde que sejam conduzidas com metodologia adequada.

Luckesi (1999) evidencia a avaliação da aprendizagem como meio e não fim em si mesma, pois é delimitada pela teoria e prática que a contextualiza. Para ele, a avaliação não se dá e nem se dará em um vazio conceitual, mas dimensionada por um conceito de mundo e educação. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem realiza uma verificação acerca do que os estudantes foram capazes de aprender e o que o docente conseguiu ensinar, assim, esta avaliação apresenta funções específicas: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa, conforme observa Haydt (2011).

A avaliação diagnóstica, aplicada no início do período letivo ou de uma nova unidade de ensino, tem como função aferir o conhecimento prévio dos discentes. Essa avaliação permite identificar as competências e os saberes que os alunos já detêm, subsidiando o

docente na retomada de habilidades e conhecimentos fundamentais antes da introdução de novos conteúdos (Haydt, 2011).

A avaliação formativa tem como função verificar se os objetivos de aprendizagem foram atingidos, ou seja, se o estudante conseguiu dominar conhecimentos, habilidades e atitudes de forma gradativa. Essa modalidade orienta tanto a prática docente, fornecendo dados para adaptar o ensino, quanto ao estudante, informando sobre seu progresso e dificuldades. Assim, “a avaliação tem como função retroalimentar os processos de ensino (ou *feedback*) porque fornece dados ao professor para repensar e replanejar sua atuação didática, visando aperfeiçoá-la, para que seus alunos obtenham mais êxito na aprendizagem” (Haydt, 2011, p.221).

Em um contexto educacional seriado, a promoção do aluno entre séries e cursos é determinada por seu desempenho e progresso nas disciplinas. A avaliação somativa, caracterizada pela atribuição de notas ou conceitos finais, possui uma função classificatória. Ela categoriza os resultados dos alunos ao término de períodos letivos (semestre, ano ou curso) com base em níveis de aproveitamento predefinidos e, frequentemente, envolve a comparação do desempenho individual com o do grupo.

Nesse sentido, nos processos avaliativos educacionais das escolas públicas do Distrito Federal, coexistem a avaliação da aprendizagem, que remete a função somativa com foco nos resultados, e a avaliação para as aprendizagens (Villas Boas, 2014) referente a função formativa, com foco nos processos, independentemente do nível de avaliação, seja de aprendizagem, institucional ou em larga escala, não há dicotomia ou disparidade entre elas. No entanto, com intuito de priorizar o processo e não o produto (quantidade), de maneira mais atenta e cuidadosa, preconiza-se a avaliação formativa, conforme determinam as Diretrizes de Avaliação (2014).

A avaliação formativa destina-se a “uma prática pedagógica sistemática, planejada e integrada por uma pedagogia diferenciada” (Lima, 2011, p. 55). Para o autor, a mudança da perspectiva classificatória para a formativa requer um esforço coletivo e um trabalho conjunto. Dado o seu caráter subjetivo, demanda propósitos bem definidos e critérios bem organizados, necessitando que a avaliação formativa seja construída em articulação com o currículo e o projeto político- pedagógico de cada escola (Lima, 2011).

Nesse panorama, retomam-se as avaliações “quanto ao avaliador”, foco abordado neste estudo, o qual situa as avaliações em larga escala conhecidas também como avaliações em larga escala. Essas avaliações são caracterizadas pela utilização de testes padronizados com foco nos estudantes, nas unidades escolares e nos sistemas e redes de ensino. O termo

“em larga escala” refere-se à abrangência populacional das aplicações. Ou seja, significa dizer que a prova ou teste aplicado se estende a uma ampla população ou grupo adotado como referência (Durlí; Schneider, 2011).

O termo avaliação educacional destacou-se a partir dos estudos de Ralph Tyler, na década de 1930, evidenciando uma nova concepção de aprendizagem capaz de influenciar a avaliação no contexto escolar até os dias atuais, conforme observa Rabelo (2009). Sendo assim, é comum associar a avaliação educacional apenas ao ambiente escolar e aos processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, essa ideia é contestada por Vianna (2005, p. 12), pois para o autor, esta avaliação desperta diferentes interesses e apresenta uma “área de múltiplos polos: sistemas, instituições, cursos, currículos, programas, materiais, professores e, por fim, alunos, na dimensão cognitiva e não-cognitiva”.

Nas últimas décadas, ampliou-se a percepção acerca da avaliação entre teóricos e pesquisadores. Diante disso, tendo como ponto de vista a gestão do sistema educacional, a avaliação em larga escala configura-se como “instrumento que propicia, aos níveis decisórios, a capacidade de indução de políticas e controle dos segmentos avaliados” (Oliveira; Sousa, 2010, p. 30). Em outras palavras, a avaliação externa em larga escala instrumentaliza a tomada de decisões na esfera macro de gestão, capaz de exercer a regulação sobre o sistema educacional por meio da função de controle.

Para Freitas, *et al.* (2012), a avaliação em larga escala é um instrumento capaz de acompanhar as redes de ensino em sua totalidade, pois procura analisar o desempenho dos sistemas, verificando as propensões no decorrer do tempo a fim de reorientar as políticas públicas. Segundo o autor, “quando conduzidas com metodologia adequada podem trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede” (Freitas, *et al.*, 2012, p. 47).

Em consonância com esta definição estão Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) ao definirem a avaliação em larga escala como aquela que se utiliza de provas padronizadas, aplicadas em larga escala, caracterizada pelo processo de avaliações em larga escala. Consideram-na de acentuada relevância no curso das políticas educacionais de todos os entes federativos, desse modo, são apontadas como ferramentas adequadas para o monitoramento de políticas públicas na área educacional. Nesse contexto, os sistemas de avaliação são centralizados, tornando-os instrumentos de gestão, visto que alimentam políticas de responsabilização associadas ao contorno censitário de avaliação externa.

Na perspectiva de Figueiredo *et al.* (2018), por exemplo, avaliar consiste em analisar e mensurar determinado fato, situação ou circunstância, assim, por meio do seu resultado, é

possível realizar certas ações intencionais de modo a conhecer, corrigir ou alterar o que foi avaliado. Por essa razão, a avaliação de uma escola, uma rede de ensino, seu sistema de funcionamento, a prática do seu corpo docente e o desempenho dos seus estudantes, requer a proposição de melhoria da escola ou rede avaliada em questão. Significa dizer que a avaliação não basta em si, ela só terá sentido se viabilizar resultados subsequentes melhores, ou seja, se a partir dos dados levantados ocorram intervenções que possam resultar em mudanças.

Sem dúvida, a avaliação externa tem possibilitado avanços significativos no campo educacional brasileiro, enquanto instrumento de análise e reorientação das políticas públicas, a partir do levantamento de dados das redes de ensino. Nesse cenário, a solidificação deste processo ao longo do tempo estabeleceu uma ampla discussão, caracterizando estas avaliações em três gerações específicas, de acordo com Bonamino e Sousa (2012), com diferentes repercussões no currículo escolar coexistentes no contexto das redes de ensino.

A primeira geração apresenta-se em caráter diagnóstico da qualidade educacional brasileira, sem atribuir os efeitos diretamente ao currículo e às escolas, para acompanhar a evolução da qualidade da educação. A segunda geração, conforme as autoras, considera, além da divulgação pública, a devolutiva dos resultados para as escolas, sem determinar consequência materiais. Entretanto, há consequências simbólicas que ocorrem pela apropriação das informações divulgadas pelos pais e pela sociedade.

Essa abordagem se manifesta na ampla divulgação de resultados avaliativos na mídia, classificando instituições por meio de comparações, sob o pretexto de "prestação de contas à sociedade". O princípio subjacente a essa perspectiva é que a avaliação, orientada pelas características mencionadas, estimula a competição, que por sua vez, gera qualidade (Sousa, 2009, p. 4). No entanto, a formulação e implementação de políticas educacionais focadas na classificação e seletividade podem resultar na exclusão, opondo-se à concepção da educação como um direito universal (Sousa, 2009).

Consequentemente, aproxima-se o contexto educacional a ideia de "quase-mercados", que se traduzem em "novas formas de oferta, regulação e financiamento da educação, onde o Estado assume principalmente o papel de regulação" (Sousa, 2009, p. 4). Essa lógica de mercado enfatiza os resultados dos sistemas de ensino aos moldes da gestão empresarial privada (Afonso, 2005).

Já a terceira geração refere-se a políticas de responsabilização forte ou *high stakes*, que abarcam punições ou retribuições em consequência dos resultados de alunos e escolas. Nessa situação, são incluídas práticas de responsabilização evidentes em normativas envolvendo meios remuneratórios à vista de metas estabelecidas. Como, por exemplo, o

Bônus Mérito, instituído pela rede de ensino de São Paulo nos anos 2000, que considerou os resultados da avaliação em larga escala para a sua distribuição. Ainda o Bônus de Desempenho Educacional (BDE) instituído pelo sistema de responsabilização educacional do estado do Pernambuco, caracterizado por formular metas a serem alcançadas em cada escola, a fim de conceder a bonificação (Bonamino; Sousa, 2012).

No contexto brasileiro, as avaliações em larga escala provocam discussões estruturadas em torno de duas perspectivas discursivas: o discurso economicista e o discurso crítico. O primeiro destaca a educação como estratégia para o desenvolvimento econômico, baseado na competitividade internacional, no mundo do trabalho e na produtividade. Nessa perspectiva, as avaliações em larga escala funcionam como instrumento capaz de monitorar a melhoria da qualidade através do desempenho das redes de ensino (Castro, 2009; Ribeiro; Sousa, 2023).

Em outra vertente, o discurso crítico fundamenta-se em valores como a democratização e a transformação social. Essa perspectiva valoriza a formação humana por meio de uma cidadania ativa e transformadora, vinculada aos anseios dos grupos minoritários da sociedade (Afonso, 2009; Ribeiro; Sousa, 2023; Sousa; Oliveira, 2010).

Nesse contexto, Ribeiro e Sousa (2023) identificam quatro zonas argumentativas organizadas em um *continuum* argumentativo:

- *apoio incondicional*, que defende as avaliações em larga escala como ferramenta de controle e indução de qualidade, fomenta a competitividade entre as escolas com a valorização da formação para mão de obra qualificada e responsabilização de escolas, professores e gestores locais;
- *apoio crítico*, que reconhece o potencial e as limitações das avaliações em larga escala, considera o conhecimento verificado através dos testes padronizados, mas questiona a competitividade e o reducionismo curricular. Defende, também, a utilização dos resultados para avaliação tanto das políticas públicas quanto das instâncias governamentais;
- *recusa propositiva*, propõe o uso diagnóstico das avaliações em larga escala na esfera nacional, e sua utilização como instrumento de avaliação institucional no âmbito escolar. Condena a redução dos conhecimentos priorizados pelos testes padronizados e defende a formação crítica e abrangente aos estudantes;

- *recusa categórica*, rejeita e desvaloriza as avaliações em larga escala e defende a autoavaliação como processo de resistência, da qualidade social e do processo formativo capaz de transformar a sociedade e a autonomia das instituições.

O Quadro 1 sintetiza as principais as perspectivas sobre avaliação externa em larga escala no contexto brasileiro.

Quadro 1 - Zonas argumentativas sobre as avaliações em larga escala no Brasil

Estágio ideológico	Fase Argumentativa	Características centrais	Concepção de educação e avaliação
Discurso Economicista	Apoio Incondicional	Foco na competitividade; valorização de conteúdos básicos; vinculação de desempenho a incentivos; responsabilização direta	Educação como instrumento de desenvolvimento econômico e produtividade
Discurso Crítico	Apoio Crítico	Reconhecimento do potencial e limites das avaliações em larga escala; críticas ao reducionismo curricular; a cultura avaliativa meritocrática, rejeição da política de responsabilização e bonificação	Educação como prática reflexiva; avaliação dialógica e articulada (interna e externa)
	Recusa Propositiva	Crítica às políticas educacionais meritocráticas e gerencialistas, contrariedade do uso da avaliação externa para política de responsabilização unilateral, problematiza a quantificação do desempenho do estudante como único fator para julgar a qualidade do ensino	Educação como direito social, proposição articulada entre avaliação externa e avaliação institucional
	Recusa Categórica	Recusa total das avaliações em larga escala; avaliação externa como parte da agenda global para a privatização da educação; instrumento de medição pontual que não resolve a qualidade do ensino, legitimando a escola dual (escola para os mais ricos e escola para os mais pobres)	Educação como processo de formação integral e transformação social; valorização da autonomia e autoavaliação como resistência à avaliação externa

Fonte: Adaptado pela autora de Ribeiro e Sousa (2023).

Esse quadro evidencia como as concepções de educação e avaliação transformam-se conforme os posicionamentos ideológicos. Nesse contexto, o “*continuum* argumentativo” apresentado nos estudos de Ribeiro e Sousa (2023, p. 3) refere-se à gradação entre apoio e recusa às avaliações em larga escala, evidenciando tensões e dicotomias, constituindo assim, uma síntese significativa das discussões em torno das avaliações em larga escala em larga escala no Brasil.

De maneira geral, as avaliações em larga escala destacaram-se ao longo dos anos, fato observável através do crescimento das avaliações em larga escala nas redes de ensino em todas as esferas federativas. Isso ocorreu a partir da contribuição de alguns fatores, como: o interesse em melhorar os indicadores de rendimentos educacionais e desempenho; a necessidade de aprimorar a qualidade das atividades educacionais oferecidas; a eficácia do gerenciamento de recursos educacionais disponíveis com vistas ao aperfeiçoamento do trabalho pedagógico, além da eficiência das ações e dos programas empreendidos através da produção de informações como suporte para providências no campo educacional (Bauer, 2012, 2019; Freitas, L. 2013).

Por outro lado, ao enfatizar os processos de avaliação externa, consequentemente, ampliou-se o debate em torno de suas limitações a partir de perspectivas críticas contundentes, que reverberam ao delimitar uma educação pública de qualidade. Dessa forma, o embate a partir das avaliações em larga escala demonstra a complexidade que as envolvem no contexto brasileiro. A visão sobre elas é determinada pelas concepções às quais se vinculam, demarcada por vertentes dicotômicas como a conservação da sociedade ou a transformação social. Assim, para ampliar a compreensão acerca da avaliação externa é necessário observar o contexto histórico em que foi desenvolvida, sua formação enquanto sistema avaliativo brasileiro e a criação do indicador de qualidade, discutidos na seção a seguir.

2.1.2 Breve histórico da avaliação em larga escala no Brasil

Embora os estudos sobre avaliação de desempenho sejam centenários, a área caracteriza-se como complexa e se desenvolveu lentamente no Brasil. Desse modo, a base de conhecimentos em avaliação educacional se formou a partir de duas vertentes: “pesquisas avaliativas pioneiras sobre o desempenho escolar e a emergência de trabalhos de avaliação sobre políticas e programas educacionais” (Gatti, 2014, p. 12).

As primeiras pesquisas sobre desempenho escolar foram realizadas em 1966, na Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro. O Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas (CETPP) desenvolveu estudos e testes e reuniu especialistas. O CETPP produziu provas objetivas para as últimas séries do ensino médio, abrangendo as áreas de Linguagem, Matemática, Ciências Físicas e Naturais e Estudos Sociais. A pesquisa também incluiu questionários sobre condições socioeconômicas e expectativas dos alunos (Gatti, 2014).

Na década de 70, o Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-Americana (ECIEL) realizou uma análise avaliativa criteriosa em diversos países, incluindo o Brasil. O estudo concentrou-se nos determinantes dos graus de escolaridade e rendimento escolar, considerando características pessoais e socioeconômicas dos estudantes (Gatti, 2014).

Durante a década de 1980, o município de São Paulo demonstrou preocupação com o desempenho da rede de ensino. Um estudo inicial foi realizado para verificar o patamar de conhecimento dos alunos da Rede Municipal de Ensino, abrangendo o ensino fundamental, o terceiro estágio da educação infantil e o primeiro ano do ensino médio. As disciplinas avaliadas foram Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. O objetivo era usar os dados para planejar atividades escolares e extraescolares, mas o estudo foi inutilizado devido a uma mudança administrativa (Gatti, 2014).

Naquele período, vários autores e instituições de pesquisa se dedicaram à disseminação do conhecimento em avaliação educacional no Brasil, como Borges e Rothen (2019) observam. Os autores debateram a avaliação em duas vertentes: uma quantitativa, focada em medidas, testes e indicadores, e outra qualitativa e participativa, com desenvolvimento de teorias alternativas (Borges; Rothen, 2019).

Até o final da década de 1980, não havia interesse por uma avaliação sistematizada do rendimento escolar por parte das administrações públicas. A partir de 1987-1988, a atenção a esta questão aumentou, mas o sistema nacional de avaliação só foi implementado em 1993 (Gatti, 2014).

A avaliação de políticas e programas educacionais surgiu no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, com a introdução de teorias políticas e uso de dados para estudar as implicações de políticas educacionais. No entanto, a pesquisa avaliativa nesta área ainda era incipiente, com um desenvolvimento mais ligado a debates político-teóricos (Gatti, 2014).

Na década de 1980, marco histórico da avaliação em larga escala no contexto brasileiro é o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (EDURURAL). A iniciativa, cofinanciada pelo Banco Mundial, tem como

principal objetivo a melhoria do ensino rural por meio de ações de capacitação, assistência técnica e produção de material didático com vistas ao rendimento escolar (Gatti, 2002; Gatti; Vianna; Davis., 1991).

Devido às discussões sobre os diversos problemas ocorridos nos sistemas educacionais, com o ápice no final dos anos 1980, ampliou-se o debate público acerca do índice acentuado de fracasso escolar no País (repetência, evasão e baixos índices de conclusão). Questionava-se a falta de dados efetivos sobre o desempenho escolar dos estudantes no âmbito do sistema, bem como os fatores relacionados, conforme observa Gatti (2014).

O Ministério da Educação (MEC) promoveu oficinas para discutir estas questões com educadores. Em 1987, propôs uma avaliação do rendimento escolar em 10 capitais, a fim de estimar a viabilidade e relevância dos resultados. Em 1988, o estado do Paraná também realizou uma avaliação em suas escolas. No mesmo ano houve a proposição ao Ministério da Educação (MEC) da criação do Sistema de Avaliação do Ensino Público de Primeiro Grau (Saep) visando organizar, articular e complementar o direcionamento dos estudos na área de avaliação realizados até o momento, além de sistematizar as futuras iniciativas. É a partir desta ação que se articula a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), conforme observa Freitas, D. (2013).

Inicialmente, o Saeb voltava-se ao provimento de informações quantitativas, além de indicar determinantes da qualidade dos resultados obtidos pelo sistema, servindo como base para a elaboração de políticas públicas. Dessa forma, era uma forma de apresentar à sociedade uma gama de informações que poderiam calibrar suas demandas por uma educação de qualidade (Pestana, 1992).

O Saeb efetivou-se como uma avaliação de abrangência nacional aplicada nas séries do ensino fundamental e médio, de maneira amostral, com provas objetivas clássicas e questionários referentes às escolas e aos estudantes, a fim de identificar fatores intervenientes a partir dos desempenhos (Gatti, 2014).

Nesse contexto, nos documentos do final da década de 1990, identificava-se dois grandes eixos do Saeb, o primeiro direcionado ao estudo do acesso ao ensino básico (taxas de acesso e taxas de escolarização) e a eficiência (taxas de produtividade, taxas de transição e taxas de eficiência interna): já o segundo relacionava-se à qualidade a partir de quatro aspectos: produtos, contextos, processos e insumos (Gatti, 2014).¹

¹ 1. produtos – desempenho do aluno quanto a aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de habilidades e competências; 2. contextos – situação socioeconômico dos alunos, hábitos de estudo, perfil e condições de

Além disso, utilizou-se como material de coleta as provas aplicadas aos estudantes, questionários aplicados aos alunos, professores e gestores, inclusive questionário sobre as condições escolares. O objetivo era tornar público os resultados, prestando contas públicas sobre o resultado educacional, além de influenciar planejamentos e currículos escolares, a princípio acarretando a superação da precariedade das aprendizagens na escola (Gatti, 2014).

Uma atualização significativa no Saeb ocorreu em 1995, com a mudança metodológica da teoria clássica dos testes² considerada limitada por não comparar os resultados das diversas avaliações, e a incorporação metodológica estatística inovadora oriunda da Teoria de Resposta ao Item³ (Brooke; Alves; Oliveira, 2015).

Na década seguinte, mais precisamente no ano de 2005, o Saeb reestrutura sua composição em duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), em caráter amostral, de forma censitária, com foco na gestão da educação básica e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil. Essas avaliações visavam a geração de resultados por escolas, com a aplicação de avaliações nas áreas de língua portuguesa e matemática na 4ª série/5º ano, 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, de forma censitária nas escolas públicas; e, de maneira amostral, nas escolas particulares, além da 3ª série do Ensino Médio em escolas públicas e particulares de maneira amostral (Inep, 2020).

Em 2013, o Saeb passou a incluir a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que avaliava leitura, escrita e matemática em turmas de 3º ano do Ensino Fundamental. A ANA era censitária em escolas públicas, estabelecida pela Portaria n.º 482, de 7 de junho de 2013, prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Além disso, o Saeb também incluiu testes experimentais de ciências humanas e ciências da natureza para estudantes do 9º ano do ensino fundamental (Brasil, 2020).

O Saeb passa por uma nova reestruturação em 2018, com mudanças significativas a partir do Decreto n.º 9432/2018, que regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames

trabalho dos professores e diretores, tipo de escola, grau de autonomia da escola, matriz organizacional da escola; 3. processos - planejamento do ensino e da escola, projeto pedagógico, utilização do tempo escolar; estratégias de ensino; 4. insumos – infraestrutura, espaço físico e instalações, equipamentos, recursos e materiais didáticos (Gatti, 2014, p. 19).

² Teoria Clássica -TCT. Consiste em uma das vertentes da psicometria moderna, o modelo da TCT foi elaborado por Spearman e detalhado por Gulliksen, a TCT prende-se a explicação do resultado final total, retratado pela soma das respostas concedidas a uma gama de itens, indicada no escore total (T) (Pasquali, 2009).

³ Teoria da Resposta ao Item -TRI. Teoria cunhada pela psicometria moderna, elaborada inicialmente por Lord e Rasch, e comprovada por Birnbaum e por Lord (Pasquali, 2009). A TRI é um agrupamento de padrões matemáticos que modela a probabilidade de resposta a um item como finalidade da proficiência (habilidade) do aluno (variável latente, não observável), e de referências que retratam certas propriedades dos itens. Quanto mais elevada a proficiência do aluno, mais chances ele tem de acertar o item (Klein, 2003).

da Educação Básica. Tal regulamentação é materializada pelo disposto na LDB (9.394/ 1996), pelo Plano Nacional de Educação (PNE/2014) e pela adequação do currículo à BNCC⁴.

Em 2018 foram estabelecidas mudanças que levaram à implementação do novo Saeb em 2019. Com isso, os termos ANA, Aneb e Anresc foram extintos, e o termo Saeb passou a ser utilizado para todas as avaliações em larga escala. Simultaneamente, um estudo-piloto foi iniciado para avaliar as instituições de educação infantil e incluir o 2º ano do ensino fundamental na avaliação. Também foram inseridos testes das áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas no 9º ano do ensino fundamental, e iniciou-se a implementação das Matrizes de Referência adequadas à BNCC (Inep, 2024).

É importante salientar que, no ano de 2020, foi declarada a pandemia de Covid 19⁵ pela Organização Mundial de Saúde (OMS), determinando o isolamento social para a contenção da doença, além de tratamento dos casos identificados e testes em massa. Tal fato reverberou em todos os âmbitos da sociedade e, no contexto educacional, por meio da Medida Provisória nº 934, convertida na Lei nº14.040, em agosto de 2020, o governo federal estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020.

Nesse contexto, houve uma ampla discussão sobre a viabilidade da aplicação do Saeb no formato censitário em 2021, visto que, a permanência do cenário pandêmico já havia afetado o calendário acadêmico, bem como impactado o cronograma previsto para a execução. Sendo assim, o MEC e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) realizaram diversas reuniões com representantes da Fenep, Abave, Consed e a Undime. O objetivo foi ouvir sugestões e tratar de aspectos relacionados ao Saeb 2021 (MEC, 2021).

O Saeb foi aplicado entre novembro e dezembro de 2021, considerando medidas preventivas contra a Covid-19, como a suspensão das aulas presenciais nos dias de aplicação,

⁴ A Base Nacional Comum Curricular-BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular, com obrigatoriedade de ser respeitada ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica (Resolução CNE/CP Nº 2, 2017).

⁵ Na data de 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) recebeu um alerta de diversos casos de pneumonia localizados na cidade de Wuhan, na província de Hubei, na República Popular da China. O comunicado revela uma nova cepa de coronavírus não identificada anteriormente em humanos, denominado como novo coronavírus, inicialmente nomeado como 2019-nCoV, recebendo o nome de SARS-CoV-2 em 11 de fevereiro de 2020. O novo coronavírus é responsável por provocar a doença COVID-19. Assim, em 11 de março de 2020, a OMS caracterizou a COVID-19 como uma pandemia com a existência de surtos em diversos países do mundo (OPAS, 2023).

e a divisão das turmas em dois grupos para garantir o distanciamento social. Apenas as turmas que participaram da aplicação compareceram à escola nos dias dos testes (MEC, 2021).

Em suma, o sistema avaliativo brasileiro consolidou-se e ganhou relevância ao longo do tempo, passando por diversas modificações que vão desde a mudança nas séries avaliadas, o uso de novas metodologias estatísticas até a elaboração de uma escala nacional de proficiência, modificando, assim, a forma de medir o desempenho dos estudantes (Horta Neto, 2007).

Atualmente, o debate volta-se à melhoria do indicador Ideb, pois seu ciclo inicial se encerrou em 2021. Diversos pontos são questionados e carecem de revisão, algo complexo, mas necessário, visto que, entre outros aspectos, o indicador não considera fatores externos à escola, como as desigualdades socioeconômicas ou étnico-raciais. Devido a sua relevância, é necessário ampliar a discussão sobre o referido indicador, mas antes, porém, é necessário entender em que se constitui a qualidade da educação.

2.1.3 *Qualidade da educação*

O debate que envolve a avaliação em larga escala e a qualidade da educação é amplo, composto por múltiplas dimensões, configurando-se em um tema complexo, expresso por diversos sentidos. Cury (2014) descreve que a qualidade, de maneira geral, é considerada como uma integração conferindo valor elevado a um bem, serviço ou sujeito. Refere-se a características virtuosas distinguindo este sujeito, bem ou serviço de outros similares considerados comuns. “Ela caracteriza e distingue algo ou alguém como por uma certa propriedade que lhe é inerente. A qualidade também pode ser apontada como capacidade para efetuar uma ação ou atingir uma certa finalidade” (Cury, 2014, p. 1054).

De origem greco-latina, o termo qualidade é polissêmico, com definição que não é uniforme, além de revelar sentidos complexos (Cury, 2014). O autor recorre à filosofia e a alguns autores como Aristóteles, Kant e Engels para a definição de qualidade, “supõe uma certa quantidade capaz de ser mensurada, na qual reside um modo de ser de tal forma distinta que ela se veja enriquecida ao ponto de sua realidade apresentar um salto agregando valor àquilo que a sustém” (Cury, 2014, p. 1054). Assim, o sujeito identificando a realidade qualificada poderá atuar sobre ela. Essa definição da qualidade pode ser válida e conveniente com vistas ao esclarecimento de aspectos da educação escolar (Cury, 2014).

As concepções sobre o que é uma educação de qualidade se modificam no tempo e espaço, dado às transformações eminentes da sociedade contemporânea, conforme observam

Dourado *et al.* (2007). Para os autores, as pesquisas demonstram que a qualidade da educação caracterizada como ampla e complexa, não se reduz a compreensão e ao reconhecimento apenas da “variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem e muito menos sem tais insumos”. Mas, sim, apresenta variadas dimensões determinadas por fatores extra e intraescolares (Dourado *et al.*, 2007, p. 9).

Desse modo, a qualidade da educação deve ser tratada considerando diversas vertentes que garantam aspectos comuns. Para tanto, a fim de construir uma “boa escola ou escola eficaz” é preciso considerar as condições e os insumos para oferecer um ensino de qualidade, principalmente se houver articulação entre os aspectos organizacionais e de gestão que busquem valorizar o potencial humano enredados no processo. Como também as dimensões pedagógicas existentes no ato de educar e, ainda, observar as perspectivas dos envolvidos no processo de aquisição de conhecimentos escolares, além das diversas oportunidades na projeção do percurso profissional, conforme observam Dourado *et al.* (2007).

Uma educação de qualidade ou uma “escola eficaz”, é o reflexo do engajamento pedagógico, técnico e político dos sujeitos no decurso educacional” em que pesem, muitas vezes, as condições objetivas de ensino, as desigualdades socioeconômicas e culturais dos alunos, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização permanente dos profissionais da educação” (Dourado *et al.* 2007, p. 11).

É importante ressaltar que as organizações internacionais (Unesco, Banco Mundial, OCDE) têm desempenhado uma significativa participação nas discussões de projetos e políticas educacionais por meio de apoio técnico e financeiro aos projetos e programas educacionais nos países em desenvolvimento. Estas organizações, em seus documentos demonstram aproximações com relação à definição de qualidade, tais como, qualidade vinculada a medição, rendimento e instrução, a fim de instituir programas que avaliem a aprendizagem, além de realizar apontamentos sobre fatores básicos para alcançar a qualidade desejada conforme observam Dourado *et al.* (2007).

Nesse contexto, durante a década de 1990, a implementação do Saeb, com o apoio internacional do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), possibilitou que as perspectivas sobre a qualidade do ensino fossem pautadas nos resultados de avaliações em larga escala, como o Saeb e a Prova Brasil. O objetivo era verificar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes em português e matemática, fornecendo um indicador sobre a provável qualidade do ensino nas escolas e, assim, auxiliar nas decisões da gestão escolar. (Chirinéa; Brandão, 2015).

Em outra vertente, a qualidade da educação visa corresponder a uma lógica capitalista, pois “[...] a educação precisa alcançar qualidade capaz de responder às demandas decorrentes das transformações globais nas estruturas produtivas e do desenvolvimento tecnológico” (Souza, 1997, p. 264). Sendo assim, tal qualidade surge da premência em preparar os sujeitos para processos cognitivos rebuscados e genéricos, objetivando a qualificação para o mercado de trabalho.

A qualidade, nesse contexto, concebida por agências multilaterais, não é a mesma preconizada pela escola e os sistemas de ensino como direito do cidadão, mas sim, com vistas a reduzir o índice de pobreza nos países em desenvolvimento e adequando a educação a recomposição produtiva do capitalismo, conforme observam Chirinéa e Brandão (2015). Na perspectiva desses autores, a procura por uma qualidade na educação não se constitui em consolidar os direitos do cidadão no exercício da sua atuação política e social, mas sim, relaciona-se ao desenvolvimento econômico e a inclusão do país no grupo dos países desenvolvidos. Em suma, é possível inferir que o sentido da qualidade, no contexto das avaliações em larga escala, está a serviço de uma educação mercantilizada arraigada no contexto capitalista em detrimento de uma educação democrática capaz de emancipar os sujeitos, tornando-os críticos e participativos.

Evidencia-se, portanto, que alguns aspectos fundamentais são indispensáveis para a construção da qualidade da educação, conforme observam Dourado e Oliveira (2009), que destacam: considerar as dimensões intra e extraescolares de forma articulada a fim de garantir uma escola de qualidade para todos; observar o contexto socioeconômico e cultural com o desenvolvimento de ações que se destinem a superar a desigualdade socioeconômica e cultural nas regiões brasileiras; democratizar os processos organizacionais e de gestão, rediscutindo o currículo, a formação, o planejamento pedagógico, a participação e a avaliação, para que se alcance a aprendizagem de maneira mais significativa e se atinja o sucesso escolar estudantil. Além disso, considerar o financiamento público, a estrutura e características da escola, a qualidade do ambiente escolar e suas instalações, a política de formação inicial e continuada e, também, a participação da comunidade escolar (Dourado; Oliveira, 2009).

2.1.4 O Ideb como principal indicador de qualidade da educação

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) surgiu a partir da necessidade de aprimorar o modo de monitorar a qualidade da educação. Nesse sentido, foi criado em 2007 e desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira (Inep). O Ideb é utilizado como um indicador de qualidade educacional que relaciona informações de desempenho obtidas através do Saeb, e dados sobre rendimento escolar (aprovação) obtidos por meio do Censo Escolar (Inep, 2020). Para ocorrer o monitoramento e a avaliação do sistema educacional no âmbito nacional, os dados são combinados gerando um parâmetro a fim de balizar as metas a serem alcançadas, além de buscar garantir a melhoria da qualidade da educação (Chirinéa; Brandão, 2015).

O Ideb faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e também do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto n.º 6.094/07), que trazem como foco central a qualidade da educação, além de mobilizar a sociedade para alcançar as metas estabelecidas. Com esse propósito, os entes federativos e a sociedade civil se articulam em defesa da qualidade. Apesar de ser um indicador de resultado e não de qualidade, conforme observam Chirinéa e Brandão (2015), o Ideb fundamenta-se na divulgação de seus resultados para mobilizar ações que melhorem a qualidade da educação, orienta políticas públicas com foco na melhoria do sistema educacional e induz ações para o alcance da qualidade em sistemas de ensino e escolas

A partir de sua implementação, o Ideb passou a assumir o centro do processo para estabilização de outras políticas na área educacional, no campo do Plano de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2007). Nesse cenário, segundo as autoras Richer e Silva (2021), o Ideb modificou a política de avaliação externa do País e a maneira de utilizar os dados, possibilitando a divulgação dos resultados por escola, com base na Portaria Ministerial n. 931 (Brasil, 2005).

Soares e Xavier (2013) observam que o Ideb atingiu grande respeitabilidade por reunir em um só indicador uma proporção de desempenho e outra de rendimento, considerados como aspectos fundamentais para analisar os sistemas de educação básica. Para os autores, o uso dos resultados de rendimento e aprendizado para monitorar os sistemas de educação básica justificam-se pela possibilidade de manter o Estado informado acerca do cumprimento do direito à educação aos seus cidadãos. Uma vez que, na falta de um sistema como este, não haveria a possibilidade de monitorar ou exigir o direito público subjetivo, garantido constitucionalmente.

Por outro lado, este indicador, apesar de ser o principal instrumento condutor de políticas públicas no campo educacional, é amplamente debatido e questionado no campo dos estudos acerca do tema. Isso porque as avaliações realizadas apenas nas áreas de leitura e matemática, traduzidas em qualidade educacional brasileira, ampliam o questionamento em

diversas vertentes de ordem metodológica, política ou filosófica, sobretudo ideológica, conforme observa Gatti (2014).

Um dos estudos mais recentes, como o intitulado “Os cavalos também caem”, faz uma analogia comparando a corrida de cavalos aos esforços das redes de ensino e as escolas diante dos rankings, uma vez que uma corrida é estabelecida com maior pontuação aos que chegam na frente, enquanto se divulga o placar ao público (Figueiredo *et al.*, 2018). Esse estudo afirma que, desde a implementação, o Ideb recebe críticas difundidas por diversos autores, em diferentes trabalhos acadêmicos já publicados até o momento, que vão do seu formato ao seu uso na implementação de políticas públicas em torno da educação básica brasileira. Tal fato se revela pelas incoerências e inconsistências encontradas em seu instrumento ou, ainda, na utilização de seus resultados.

A partir do estudo de Figueiredo *et al.* (2018), as críticas relacionadas ao Ideb são apresentadas em diversas vertentes, que vão desde articulações realizadas pelas escolas a fim de preparar os estudantes para a avaliação, o que elimina o sentido aleatório da amostra e a credibilidade na generalização dos resultados, até a representação da compreensão do Índice sobre o desempenho estudantil, desconsiderando fatores extraescolares que impactam a vidas destes estudantes.

As incoerências encontradas no Índice pelos pesquisadores observam os dados do Ideb de 2015, e constataram que a alta taxa de aprovação interna das escolas infla de maneira acentuada o resultado do Ideb. Além disso, não há correlação do desempenho do Ideb entre os diversos estágios de ensino e nem, por consequência, correspondência entre o Ideb do ensino médio e o Enem, revelando as inconsistências na ação avaliativa do Ideb que podem comprometer sua credibilidade. As inconsistências também suscitam questionamentos sobre sua estrutura, verificação e divulgação de resultados, conforme observam Figueiredo *et al.* (2018).

Mediante o exposto, Soares e Xavier (2013, p. 915) ressaltam que o Ideb como única maneira de mensurar a qualidade escolar e dos sistemas de ensino, resulta na maximização do indicador, que pode ser utilizado inadequadamente do ponto de vista pedagógico, levando a “um sistema educacional disfuncional”. Por outro lado, conforme os autores destacam, a instituição do Ideb proporcionou uma mudança positiva no debate sobre a educação brasileira, disseminando a ideia de que também se deve avaliar as escolas por meio do desempenho dos seus estudantes. Desse modo, o Ideb proporcionou a orientação de políticas públicas educacionais, possibilitou a cobertura midiática a respeito de assuntos sobre a educação e,

ofereceu novas perspectivas, mesmo que lentamente, nas pesquisas em educação (Soares; Xavier, 2013).

É importante ressaltar que as metas do Ideb estavam previstas até o ano de 2021, o que demonstra um contexto de realização de ajustes e modificações na política de avaliação nacional. Assim, a legitimidade do Ideb está consolidada no PNE, bem como a importância dada ao Saeb, mantendo as avaliações em larga escala como suportes fundamentais na formulação de políticas educacionais, conforme observam, Cury e Tripodi (2023).

Com a necessidade de ajustes e modificações na política de avaliação nacional, em 2020 iniciaram-se as discussões acerca da atualização do Ideb, considerando os aspectos socioeconômicos e raciais, para aprimoramento do indicador. No entanto, esse debate foi prorrogado por diversos fatores, dentre eles a pandemia de Covid-19. Nesse sentido, apesar da criação de um grupo de trabalho para a atualização e sucessivas prorrogações de prazos até o momento, no ano em que ocorre esta pesquisa não foram estabelecidas novas metas a serem alcançadas pelo Ideb (Inep, 2024).

Em síntese, a análise do contexto histórico da avaliação externa e a constituição do Saeb, bem como a relevância do Ideb no contexto educacional brasileiro, demonstra a importância e a evolução do tema para a constituição das políticas educacionais. Apesar de sua complexidade, nota-se a consolidação do sistema avaliativo ao longo dos anos, o que revela a preocupação em busca de soluções para os desafios que se constroem neste campo ao longo do tempo.

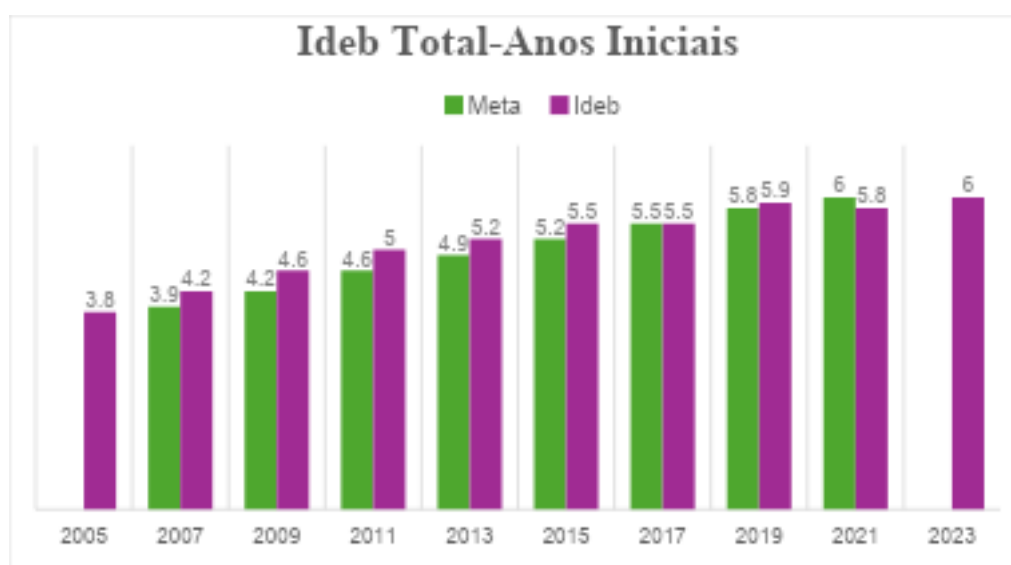
2.1.5 Dados do Ideb Anos Iniciais

O período do ciclo inicial do Ideb de 2007 a 2021 determinou as metas para a União, Estados, Municípios e Distrito Federal além das unidades escolares em consonância com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Brasil, 2007), que estabeleceu como objetivo equiparar a média nacional a dos países desenvolvidos (Inep, 2022).

Em 2021, ano de fechamento do primeiro ciclo, foi fixada a meta de 6,0 para os anos iniciais do ensino fundamental. Isso significa que, ao atingir essa posição, o patamar de qualidade educacional estaria na média dos países desenvolvidos membros da Organização para a Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esta meta foi definida por meio de uma técnica de equiparação entre a distribuição das proficiências no *Programme for International Student Assessment* (Pisa) e no Saeb (Machado, 2023).

Essa metodologia estabeleceu uma meta de desempenho médio ao contexto brasileiro em 2021, com taxa de aprovação sugerida para compor a meta referente ao Ideb em 96%. Em busca de alcançar as metas estabelecidas, ao longo do ciclo foram implementadas metas bienais para serem alcançadas pelos entes federativos e por escolas, com a intenção de evoluir coletivamente para atingir a meta final, conforme observa Machado (2023). O gráfico 1 mostra a evolução os dados do Ideb Total dos Anos Iniciais ao longo do primeiro ciclo.

Gráfico 1 - Ideb Total- Anos Iniciais

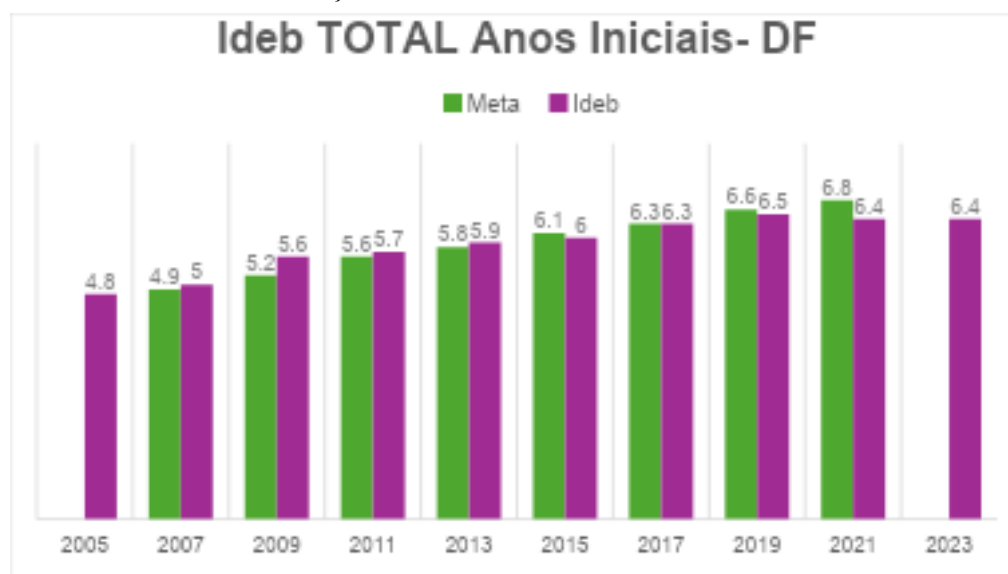


Fonte: Dados coletados pela autora no portal do Inep (2023)

Os dados da rede total representam a média geral brasileira, considerando as redes como um todo. É possível notar a evolução gradativa sinalizando um progresso positivo ao longo do primeiro ciclo do Ideb, com ponderação ao ano de 2021, impactado diretamente pela pandemia e, conseqüentemente, pelos desafios educacionais, como a adoção do *continuum* curricular, que evitou a reprovação em massa. Porém, provocou a elevação da taxa de aprovação na rede pública, repercutindo diretamente no desempenho dos estudantes, e no valor final do indicador, o que levou ao comprometimento da interpretação do Ideb 2021 (Inep, 2021).

No contexto do Distrito Federal, o Ideb total dos Anos Iniciais ultrapassou as metas estabelecidas de modo contínuo, no entanto, apresentou 0,1 ponto percentual abaixo da meta estabelecida nos anos de 2015 e 2019. O Gráfico 2 mostra os dados do Ideb ao longo do primeiro ciclo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do DF.

Gráfico 2 - Evolução do Ideb Anos Iniciais-Rede Pública do DF

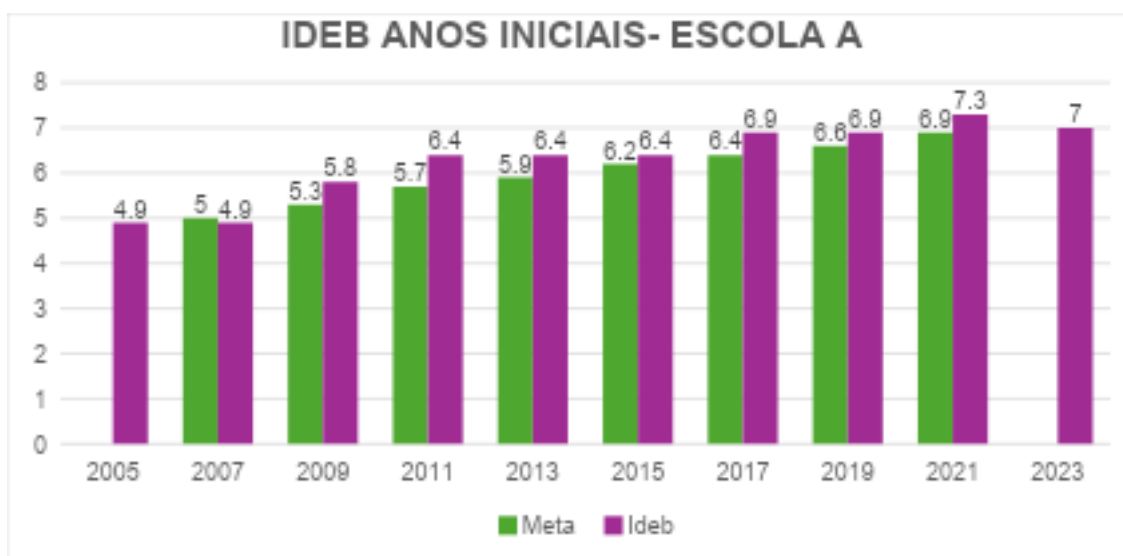


Fonte: Dados coletados pela autora no portal do Inep (2023)

Os resultados do Ideb, considerando o desempenho total no Distrito Federal, mostram uma evolução significativa, alcançado em 2023 o índice igual a 6,4. No entanto, os dados revelam também um declínio em 0,1 ponto com relação a 2019. Tal fato revela que as questões relacionadas ao período pandêmico ainda reverberam nos resultados alcançados. Em 2019 situava-se entre os cinco estados com maior Ideb do País nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo o melhor índice da região Centro-Oeste, conforme os dados do Inep (2021). Nesse sentido, os dados do DF nos Anos Iniciais se destacam nos resultados do Ideb desde o início de sua aplicação. De maneira geral, os Anos Iniciais do ensino fundamental do DF têm sinalizado projeções positivas ao longo do tempo, diferenciando-se dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

No tocante às duas escolas pesquisadas, as projeções nos índices indicam um crescimento contínuo no desempenho, em comparação com escolas na mesma região. A seguir, o gráfico 3 representa o Ideb da escola A.

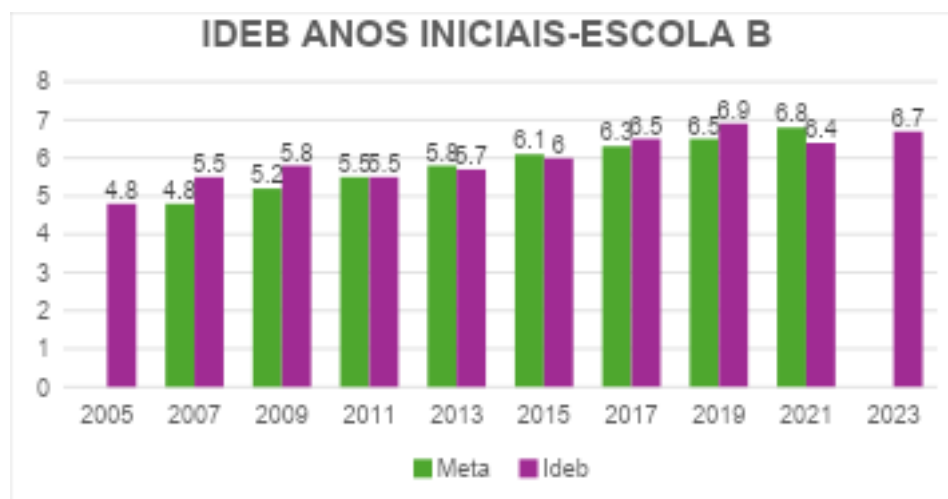
Gráfico 3 - Ideb Anos Iniciais-Escola A



Fonte: Dados coletados pela autora no portal do Inep (2023)

A projeção da Escola A demonstra o crescimento significativo ao longo do primeiro ciclo do Ideb, principalmente a partir de 2009. Nesta escola a meta apenas não foi atingida no ano de 2007 registrando 0,1 ponto abaixo da meta estabelecida. Obteve crescimento em 2023 com relação a 2019 em 0,1 ponto. O Gráfico 4 retrata os dados do Ideb da Escola B.

Gráfico 4 - Ideb Anos Iniciais-Escola B



Fonte: Dados coletados pela autora no portal do Inep (2023)

O gráfico da Escola B revela a variação do Ideb ao longo do primeiro ciclo, com crescimento significativo entre os anos de 2007 e 2009. Apresentou um declínio de 0,1 ponto em 2013 e 2015, superado nas edições seguintes. Ao comparar o Ideb alcançado entre 2019 e 2023, nota-se o impacto da pandemia, e indícios de retomada de crescimento.

As escolas pesquisadas apresentaram ao longo do primeiro ciclo do Ideb uma evolução considerável, com variações em alguns períodos, atingiram no ano de 2023 metas promissoras acima da média das escolas da mesma Regional de Ensino. Os dados demonstram que estas unidades escolares se diferenciam das demais, o que instiga esta investigação.

Em suma, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental destacam-se no Ideb na educação básica, não só no DF, como nacionalmente. No entanto, é preciso continuar investindo não apenas para atingir metas do Ideb, mas sim com foco em uma aprendizagem sólida, formação inicial e continuada do professor, infraestrutura adequada nas escolas, mapeamento das questões intra e extraescolares que limitam a aprendizagem, com plano de ação efetivo a fim de reverter esta realidade para o alcance de resultados tangíveis. De fato, o Ideb não se restringe como único fator a ser considerado para determinar a qualidade da educação, por mais que o indicador seja supervalorizado, é necessário refletir sobre os diversos aspectos que envolvem a educação de qualidade, conforme observam Dourado e Oliveira (2009).

Diante do panorama apresentado, analisar os fatores relacionados ao Saeb, Ideb e a política de avaliação no Brasil é essencial para a compreensão acerca do uso dos resultados, ponto de atenção desta pesquisa. Vale lembrar que a utilização não objetiva apenas auxilia a esfera macro de gestão educacional, mas também deve alcançar as redes de ensino, as unidades escolares e seus profissionais ao refletir o desenvolvimento pleno da aprendizagem dos estudantes.

É necessário planejar a disseminação dos resultados e suas análises para que a sociedade acompanhe o trabalho tanto internamente quanto externamente ao sistema, conforme observa Vianna (2005). Para o autor, “a avaliação não é uma ação isolada; integra toda a comunidade educacional e a própria sociedade”, além disso, “há um vácuo nas comunicações, uma ausência de um efetivo impacto transformador”, ao se omitir os responsáveis por esta disseminação (Vianna, 2005, p. 18 e 19). Tão importante quanto as avaliações em larga escala são as aplicações dos seus resultados, por esse motivo, é relevante discutir aspectos relacionados a esta questão na próxima seção.

2.2 Uso dos resultados das avaliações em larga escala

Este capítulo discorre sobre o uso dos resultados das avaliações em larga escala-Saeb. Para tanto, pretende-se demonstrar o que os estudos têm apontado acerca do uso dos resultados do Saeb no cenário educacional brasileiro. Assim, como ponto de partida para a

proposição da presente pesquisa, este capítulo constitui, pois, um esforço no sentido de apresentar os resultados e as possíveis lacunas dos estudos anteriores.

2.2.1 *As dimensões do uso dos resultados*

Atualmente o cenário brasileiro conta com um sólido sistema de avaliação, no caso o Saeb, entretanto, a preocupação com relação ao uso dos resultados amplia-se exponencialmente. Isso porque há uma falta de clareza acerca do que, de fato, deve-se realizar a partir dos dados gerados. Essa área de estudo é abrangente tanto internacionalmente (Patton, 1998; Shepard, 1997; Shulha; Cousin, 1997; Weiss, 1998) quanto nacionalmente (Basso; Ferreira; Oliveira, 2022; Bonamino; Sousa, 2012; Brooke; Cunha, 2011; Fontanive, 2013; Silva *et al.*, 2013; Sousa; Oliveira, 2010).

De acordo com Dantas (2009, p. 82-83), o uso pode ser definido como “as ações desenvolvidas por stakeholders⁶ ou usuários a partir de elementos da avaliação ocorrendo ao nível individual e coletivo, desde o planejamento até a sua finalização”. Em outras palavras, o “uso” no contexto da avaliação se relaciona ao modo como os resultados e as descobertas atreladas a avaliação são aplicados e colocados em prática, através daqueles que estão envolvidos no processo.

As avaliações em larga escala adentraram a terceira geração (Bonamino; Sousa, 2012), nesse contexto, os sistemas avaliativos se associam a mecanismos de responsabilização e ampla divulgação dos resultados, com a premiação de escolas a partir do desempenho dos estudantes, conforme observa Cerdeira (2018). Para a autora, ao ampliar os sistemas avaliativos brasileiros nos âmbitos estaduais e municipais, houve consequentemente a expansão das políticas de responsabilização, atribuindo aos gestores e professores a “prestação de contas” pelo desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala. Assim, “os diferentes tipos de responsabilização adotados provocam diferentes tipos de consequências e também influenciam os usos dos resultados produzidos pelas avaliações” (Cerdeira, 2018, p. 618).

Há evidências, conforme observam Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), de contribuições positivas acerca dos resultados das avaliações em larga escala para escolas e redes de ensino nos estudos de alguns autores, que podem ser usados para: definir padrões e expectativas de aprendizagem, orientando o trabalho escolar e o planejamento professor; gerar

⁶ Indivíduo ou grupo de indivíduos, ou organização com interesse direto sobre o objeto da avaliação (Dantas, 2009).

informações acessíveis que apoiem a tomada de decisões internas nas escolas; informar as comunidades sobre a qualidade do ensino, auxiliando na escolha da escola; motivar professores e alunos por meio de políticas de premiação vinculadas aos resultados; e, responsabilizar professores e escolas pela aprendizagem dos alunos, fornecendo informações sobre aqueles que não atingem as expectativas (Bomeny, 1997; Evers; Walberg, 2002; Madaus; Russell; Higgins, 2009);

No entanto, as críticas ao uso dos resultados relacionados a políticas de alto impacto superam os argumentos positivos elencados. As críticas referem-se a tomada de decisões com relação a: continuidade dos estudos dos alunos; recursos financeiros disponibilizados às escolas; bônus para professores; contratação e demissão de gestores escolares; envio de recursos extras para escolas com bom desempenho; e, outras questões relativas à gestão das redes escolares (Bauer; Alavarse; Oliveira, 2015).

De modo geral, as observações negativas acerca do modelo avaliativo concentram-se na capacidade de influenciar currículos, o trabalho pedagógico escolar e a metodologia dos professores. Como exemplo temos o “afunilamento curricular” (Bauer, Alavarse e Oliveira, 2015, p. 1378) que consiste em valorizar excessivamente as disciplinas e conteúdos cobrados nas avaliações, enquanto disciplinas e conteúdos que não são avaliados são desvalorizados, inclusive com a redução do tempo de aprendizagem dedicado a eles. Ou seja, as práticas em sala de aula são direcionadas para a preparação dos estudantes em busca de melhores resultados.

Sob a mesma ótica, Menegão (2016, p. 654) observa que “hierarquização curricular induz a um “currículo restrito, hierárquico e unidimensional, frontalmente em oposição a um currículo ampliado, interdisciplinar e multidimensional. Nesse contexto, supervalorizar os resultados educacionais incentivam escolas e professores na busca de estratégias que melhorem os seus resultados, sem, no entanto, alcançar a melhoria da aprendizagem dos estudantes (Bauer; Alavarse; Oliveira, 2015).

Ravich (2010) já havia alertado sobre estas questões ao descrever o incentivo a bônus salariais atrelados ao desempenho dos alunos, o que levou professores a manipular os resultados, prejudicando o sistema educacional. Essa prática se manifestou no investimento em estratégias para obter bom desempenho nos testes, restringindo o currículo a habilidades de leitura e matemática, e associando recompensas e punições aos resultados das avaliações.

Na percepção de Cerdeira (2018), o uso equivocado dos dados produzidos pelas avaliações em larga escala, além de serem provocados pelo tipo de responsabilização adotados, devem-se a fatores de contexto, seja nas redes de ensino ou nas escolas. Segundo a

autora, ao questionar e superar os impactos e uso indesejados, adentraríamos em uma “quarta geração de avaliação, ao investir em práticas de gestão e no uso dos resultados com objetivos pedagógicos, possibilitando assim, a melhoria da aprendizagem” (Cerdeira, 2018, p. 619).

Em suma, a utilização dos resultados das avaliações em larga escala na educação brasileira é uma questão delicada. Se por um lado pode trazer benefícios, como a definição de padrões de aprendizagem e a orientação do trabalho escolar, por outro, o uso indevido dos dados para fins punitivos ou de alto impacto pode gerar consequências negativas. Para que as avaliações em larga escala ajudem realmente a melhorar a qualidade da educação, é fundamental utilizá-las com responsabilidade, aliadas a práticas de gestão que tenham como foco objetivos pedagógicos. Dessa forma, é possível evitar os efeitos negativos e efetivar as adaptações necessárias para aprimorar a aprendizagem.

2.2.2 Categorização de uso dos resultados das avaliações em larga escala

A ampla discussão acerca do uso dos resultados das avaliações em larga escala despertou o interesse dos pesquisadores em busca de uma classificação representativa das diversas possibilidades de uso. Destacamos o estudo de Brooke e Cunha (2011, p. 24), partindo da categorização anteriormente formulada por Shepard (1997), que possibilitou a definição de uma nova matriz classificatória para o uso dos resultados da avaliação: 1- “Para avaliar e orientar a política educacional”; 2- “Para informar escolas sobre aprendizagem dos alunos e definir as estratégias de formação continuada”; 3- “Para informar ao público”; 4- “Para a alocação recursos”; 5- “Para política de incentivos salariais”; 6- “Como componente da política de avaliação professor”; 7- “Para certificação de alunos e escolas”.

O uso dos resultados das avaliações precisa superar o fornecimento de informações, é imperativo que impulse e promova melhorias conforme Kellaghan, Greaney e Murray (2011). Tais informações convertem-se em política e ação a partir de cinco temas importantes: “(a) capacidade institucional de absorver as informações e utilizá-las”; “(b) confiabilidade e relevância das informações fornecidas pela avaliação”; “(c) procedimentos para identificar políticas ou ações apropriadas após uma avaliação”; “(d) determinação de uma intervenção que abranja todo o sistema”; e, “(e) complexidade da formação de políticas e tomada de decisões” (Kellaghan; Greaney; Murray, 2011, p. 75-76).

Outro estudo relevante, Silva *et al.* (2013), mapeou o uso dos resultados em diversas Redes de Ensino (Espírito Santo, São Paulo e Paraná), distinguindo em etapas e eixos de apropriação, e uso dos resultados. O estudo estabeleceu dois grandes eixos de uso, o primeiro

diz respeito a assimilação da avaliação externa relacionada ao próprio modelo avaliativo assumido. Por exemplo, o uso dos descritores da matriz avaliativa para elaborar o currículo escolar, na esfera central, ou ainda, o planejamento individual do professor na esfera escolar.

O segundo eixo reporta-se à maneira de apropriação dos resultados a partir do processo avaliativo efetivado. Como, por exemplo, a identificação de erros mais recorrentes notados em cada processo avaliativo, tanto pelas secretarias de educação quanto pelas equipes das unidades escolares (Silva *et al.*, 2013). O quadro a seguir sintetiza a categorização proposta por Silva *et al.* (2013).

Quadro 2 - Classificação dos usos das avaliações em larga escala

Eixo	Instâncias centrais e intermediárias de gestão	Escolas
1. Ações, a partir do desenho de avaliação adotado	Revisão ou criação de orientações curriculares para a rede de ensino	Realização de provas simuladas Alterações na concepção/forma de avaliação da aprendizagem dos professores Planejamento de atividades conforme os descritores ou matriz de referência da avaliação externa
2. Ações, a partir dos resultados da avaliação externa	Informação para a sociedade Estabelecimento de padrões e metas Criação de indicadores de qualidade Composição dos critérios para pagamento de bônus a profissionais e/ou escolas Monitoramento pedagógico Indicação de alunos para recuperação paralela Formação continuada para profissionais Composição de critérios para alocação de profissionais Produção de materiais pedagógicos	Análise dos resultados da avaliação Uso dos resultados das avaliações em larga escala como critérios para a formação de grupos de alunos Diversificação e/ou intensificação de atividades pedagógicas Comunicação dos resultados aos alunos e pais Elaboração de Plano de Ação Escolar Cobrança/reconhecimento interno às escolas a partir dos resultados Formação continuada de professores

Fonte: Adaptado pela autora de Silva. *et al.* (2013, p. 10-11)

Outro estudo relevante, Basso, Ferreira e Oliveira (2022), aborda uma nova classificação quanto ao uso dos resultados considerando a matriz proposta anteriormente por Kellaghan, Greaney e Murray (2011), Brooke e Cunha (2011), a pesquisa de Silva *et al.* (2013) e os resultados encontrados no estudo realizado. Desse modo, os autores identificaram um padrão de utilização dos dados demonstrando a ocorrência de maior e menor utilização por meio de uma pirâmide invertida. É importante ressaltar que o estudo se ateve especificamente ao Saeb, sem o aplicar a outras avaliações. A figura a seguir representa o modelo elaborado pelos autores.

Figura 1 - Uso do Saeb na formulação das políticas estaduais



Fonte: Adaptado pela autora de Basso, Ferreira e Oliveira (2022, p. 513).

A partir dessa representação, a dimensão denominada Gestão incide de maneira significativa e reúne ações envolvendo o delineamento de políticas, programas e atividades nas redes estaduais de ensino. Além disso, considera o uso para diagnosticar a condição das redes de ensino com relação ao aspecto educacional, como elemento para formular políticas educacionais, monitorar escolas, instituir indicadores de qualidade educacional e avaliar os programas organizados pelas redes (Basso; Ferreira; Oliveira, 2022). Nessa questão, comparando-se ao estudo anterior, Brooke e Cunha (2011), a pesquisa prendeu-se ao uso para monitorar a evolução geral do sistema e para criar indicadores de qualidade da educação.

Com relação à dimensão denominada Formação, relaciona-se ao uso das informações para desenvolver o processo formativo dos profissionais da educação, principalmente os professores, nesse caso, ocorre uma intervenção pedagógica a partir dos dados levantados (Basso; Ferreira; Oliveira, 2022). De igual modo, na classificação de Brooke e Cunha (2011), as redes de ensino produzem informações para apoiar o trabalho do professor em sala de aula por meio de boletins pedagógicos e relatórios. Além disso, o investimento na formação continuada para o uso dos resultados promove a compreensão dos boletins, e supre as frequentes dificuldades apresentadas.

O processo formativo para o uso dos resultados é um desafio no campo educacional, uma vez que as avaliações em larga escala dispõem de teorias e práticas de medidas educacionais que agregam tanto a coleta de dados quanto o uso de padrões da matemática e estatística. Desse modo, impera a necessidade de descobrir modos eficientes para divulgar os

resultados encontrados, visto que as técnicas utilizadas se distanciam do conhecimento professor, da comunidade escolar e da sociedade de modo geral (Fontanive, 2013).

Nesse contexto, importa entender a capacidade técnica dos profissionais da educação para a análise dos resultados das avaliações, visto que sua formação inicial carece de recursos voltados a tais práticas. Assim, compreender e utilizar os dados estatísticos se configura um desafio imenso a estes profissionais, pois “difícilmente os professores têm condições técnicas para interpretar dados que resultam da experiência técnica dos responsáveis pelos relatórios” (Vianna, 2003, p. 9).

Dessa forma, um trabalho minucioso, com intuito de formar professores de instâncias diferentes no âmbito da avaliação, favorece a compreensão do processo avaliativo e os seus resultados. Assim, a partir dessa compreensão, as equipes da etapa intermediária, e de gestão escolar, teriam o uso dos resultados potencializados de maneira assertiva, conforme observa Bauer (2008).

Por outro lado, Fontanive (2013) enfatiza que mesmo com a simplificação de informações complexas mediante materiais em formatos diversos (manuais, livretos, boletins), além do investimento em capacitação dos professores, coordenadores pedagógicos e gestores, os resultados das avaliações não foram capazes de gerar o impacto esperado na qualidade e equidade da educação.

Para a autora,

[...] é provável que o pouco impacto verificado seja explicado, em uma primeira análise, pela distância entre resultados obtidos nacionalmente, como os do SAEB, ou por secretarias estaduais e municipais de educação e a sala de aula ou o chão da escola, a despeito das inúmeras iniciativas fazer os resultados chegarem aos professores e demais membros da comunidade escolar [...] tem-se a impressão de que o professor não se identifica com esses resultados ou não vê sua prática pedagógica neles representada (Fontanive, 2013, p. 95).

Assim, a distância entre a avaliação externa e a prática professor no contexto escolar reverbera na maneira como o docente lida com os resultados apresentados, de modo que a falta de reconhecimento aos processos externos, caracterizados por esse modelo avaliativo, difere da prática pedagógica escolar. Nela, os processos e instrumentos avaliativos referem-se a práticas mais formativas que são elaboradas, analisadas e aplicadas por esses profissionais.

Além disso, outro fator está relacionado à interpretação de dados estatísticos que exige habilidades, e dependendo da formação acadêmica do professor, provocará resistência e dificuldade de interpretação. Desse modo, ainda que o investimento em formação seja indispensável, há evidências que os procedimentos têm sido insuficientes para fomentar as

transformações necessárias acerca do uso dos resultados das avaliações no contexto pedagógico escolar.

Quanto à dimensão nomeada como uso Informativo, os estudos de Basso, Ferreira e Oliveira (2022) discorrem sobre a capacidade das redes de ensino para a utilização dos dados como fontes de informação. Para os autores, tal prerrogativa se justifica pela ideia de “transparência e controle social” (Basso; Ferreira; Oliveira, 2022, p. 514) com a disponibilização de informações para os diversos agentes comprometidos com as questões educacionais.

Em consonância com o disposto, Brooke e Cunha (2011) consideram que o sistema avaliativo nacional intenciona divulgar amplamente os resultados para amparar as instâncias subnacionais nas suas atividades constitucionais, e promover a discussão da qualidade da educação entre a população.

Recorrendo ao estudo de Basso, Ferreira e Oliveira (2022) ficou evidente que as três primeiras dimensões foram as mais citadas, enquanto as demais categorias ocorreram em uma frequência menor no estudo empírico. Assim, na categoria Materiais Pedagógicos, a avaliação é utilizada como referência para revisar conteúdos e elaborar materiais pedagógicos.

No que diz respeito à categoria Recursos, o uso está relacionado a destinação dos recursos financeiros e materiais para as unidades escolares. Para Brooke e Cunha (2011), utilizar as informações acerca do desempenho escolar para destinar recursos já é algo difundido nas experiências brasileiras, dado a presença de políticas de pequeno e grande porte, a partir de parâmetros que consideram o desempenho escolar ou regional no sistema avaliativo. Por fim, a dimensão denominada Políticas Salariais corresponde aos critérios derivados dos resultados da avaliação para o pagamento de incentivos salariais (Basso; Ferreira; Oliveira, 2022).

Assim, a categorização resultante dos estudos apresentados pelos autores remete-nos a refletir as categorias encontradas nesta pesquisa, que em alguns aspectos se assemelham ao que foi levantado, dando embasamento teórico necessário para a condução do estudo.

2.2.3 O uso dos resultados das avaliações em larga escala nas pesquisas em educação

Em primeiro lugar, para que se possa construir um novo conhecimento é imprescindível uma postura de aprendizagem, descoberta, a procura de fundamentos para desvendar dúvidas pertinentes aos fatos, pessoas, objetos e fenômenos da natureza para os quais ainda carecem de respostas tanto no contexto empírico como no teórico. Essa

construção está designada em um diálogo estabelecido entre os autores escolhidos, com vistas à sustentação teórica ao tema em estudo, conforme observa Oliveira (2016).

Nesse contexto, a partir do objetivo proposto, definimos como descritores: “uso dos resultados” mais “Saeb” para buscas de teses e dissertações no repositório BDTD, e “avaliação em larga escala” para buscas de artigos nos repositórios da *SciELO*, do *Google Acadêmico*, tendo como critério de seleção publicações entre os anos de 2019 e 2023. Compreendemos que estes repositórios desenvolvem um panorama significativo sobre as pesquisas realizadas nos últimos anos frente à temática em estudo.

A busca inicial com os termos propostos resultou em 64 publicações, entre teses, dissertações e artigos. Os termos foram identificados nos títulos dos trabalhos. Com relação aos artigos, a busca deteve-se a um termo principal, pois ao associá-lo a outro termo não constavam resultados relevantes. As publicações foram utilizadas para compor um quadro com as 64 publicações organizadas conforme o número, ano, autor, título, grau, palavras-chave e resumo. A organização desta pesquisa foi inspirada na metodologia do estado do conhecimento, defendida e divulgada pelas autoras Morosini, Santos e Bittencourt (2021).

Nessa perspectiva, tal organização permitiu a realização da leitura flutuante dos resumos, e a verificação de quais publicações se encontravam no escopo e no objetivo elencado para o presente estado do conhecimento. Dessa forma, após a análise inicial das publicações, foram construídos dois quadros distintos, gerando um banco de dados de 13 publicações com trabalhos relacionados ao objetivo proposto, envolvendo o uso dos resultados das avaliações em larga escala-Saeb. Assim, os demais estudos desvinculados do objetivo desta pesquisa foram excluídos deste quadro.

Das publicações selecionadas para compor o *corpus* de análise do estado do conhecimento, três são artigos científicos e 10 são teses e dissertações, distribuídas entre os anos de 2019 e 2023. A seleção das pesquisas justifica-se pela aproximação aos objetivos deste estudo, além de trazer um recorte temporal pertinente ao apresentar a literatura mais recente sobre o tema nos últimos cinco anos.

Quadro 3 - Quadro síntese das pesquisas

Teses e dissertações					
Nº	Autor	Título	Ano	Grau	Instituição
1	Amanda Sena Valdivia Ferreira	Interpretação e apropriação dos resultados do SIMAVE: Um estudo de caso do uso das informações da avaliação externa	2019	Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

		de matemática como instrumento de gestão curricular			
2	Beatriz Vozniak Barbosa	Avaliação institucional interna da escola e os resultados das avaliações em larga escala	2019	Dissertação	Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG
3	João Baptista Gonçalves	Análise dos resultados do SAEPE da disciplina de matemática dos 9º anos do ensino fundamental	2019	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba/UFPB
4	Renata Salmito de Andrade	Estudo de caso sobre a gestão pedagógica dos resultados educacionais de quatro escolas municipais de Teresina (Piauí)	2020	Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) Mestrado
5	Adna Oliveira da Silva	O uso dos resultados da avaliação em larga escala no trabalho pedagógico com o 3º ciclo do EF das escolas do DF	2021	Dissertação	Universidade de Brasília
6	Mariza Schneider	uso dos resultados de avaliação externa em escolas públicas de Sabará/MG	2021	Dissertação	Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG
7	Cátia Maria Machado da Costa Pereira	O Saeb na percepção dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental: desafios e possibilidades em matemática	2022	Tese	Universidade de Brasília
8	Celso Machado	Percepção de gestores de escolas públicas municipais de Cascavel/PR, no uso de dados das avaliações em larga escala em suas práticas educacionais	2022	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE/Paraná
9	Carlos Augusto Nogueira Martins	Usos e apropriações dos resultados das avaliações em larga escala pela equipe gestora da escola	2023	Dissertação	Universidade Federal de Minas Gerais
10	Sílvia Assis Oliveira	O trabalho do diretor no contexto escolar e os resultados educacionais em seis escolas da rede pública do Distrito Federal	2023	Dissertação	Universidade de Brasília

Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa

Quadro 4 - Quadro síntese dos artigos científicos

Artigos				
Nº	Autor	Título	Ano	Periódico
1	Adriana Bauer	Avaliação de Redes de Ensino e Gestão	2019	Educação e Realidade
2	Itamar Mendes da Silva, Jorge Nassim Vieira Najjar, Angela Maria de Almeida Silva Ladeira, Anna Caroline Ramalho Santos	Ideb e políticas educacionais em quatro municípios da Grande Vitória	2020	Estudos em Avaliação Educacional/FCC
3	Flávia Viana Basso, Rodrigo Rezende Ferreira, Adolfo Oliveira	Uso das avaliações de larga escala na formulação de políticas públicas	2022	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação/CESGRANRIO

Fonte: Elaborado pela autora desta pesquisa.

Ao realizar as análises das publicações, a partir da organização estabelecida, percebe-se que há uma distribuição dos estudos nas regiões brasileiras, demonstrando uma ampla repercussão do tema. Nota-se, porém, a carência de artigos acerca do tema no ano de 2021 e 2023, fato que pode ser compreendido pelas limitações de pesquisa em repositórios específicos. Optou-se também por priorizar estudos relacionados ao Distrito Federal, visto que a pesquisa de campo ocorreu neste mesmo local, contribuindo para analisar aspectos da realidade em questão, aproximações e distanciamentos de pesquisa.

Com os trabalhos selecionados para compor o *corpus* da análise do estado do conhecimento, foi possível reorganizar as publicações em categorias de análise, selecionadas conforme a leitura e análise das publicações.

Dessa forma, as 13 publicações entre artigos, teses e dissertações foram agrupadas por temas relacionados, assim emergiu a categoria de uso dos resultados das avaliações em larga escala e a partir dela, as subcategorias: formulação de políticas públicas, gestão escolar e limitações quanto ao uso dos resultados, e planejamento e intervenções a partir dos resultados. O desenvolvimento do estudo por meio das categorias permitiu observar convergências e divergências entre as pesquisas apresentadas, além da reflexão acerca dos temas em questão. A figura 2 demonstra a organização da categoria de análise.

Figura 2 - Categoria de análise e subcategorias



Fonte: Elaborado pela autora

Em relação às publicações, parte dos estudos centralizou a investigação nas avaliações em larga escala como subsídio para a formulação de políticas públicas educacionais. Desse modo, o artigo de Basso, Ferreira e Oliveira (2022) buscou analisar, baseado no Saeb, a utilização das avaliações em larga escala para a formulação de políticas públicas educacionais no Brasil.

O estudo traz como resposta que há uma matriz classificatória relacionada às políticas públicas educacionais, especialmente quanto ao uso dos dados como ferramenta de gestão para a formação professor em serviço, promovendo a intervenção pedagógica a partir dos dados comprovados. Além disso, a propagação de informações acerca do sistema educacional, a construção de materiais pedagógicos, critérios de distribuição de recursos e políticas de incentivo salarial.

Em síntese, os autores concluem que as informações geradas são, de fato, empregadas na formulação de políticas públicas educacionais, entretanto, é necessário ampliar a utilização das informações disponíveis para além do desempenho dos estudantes nos testes cognitivos.

Em outra vertente, a investigação de Silva *et al.* (2020) objetivou analisar políticas educacionais e ações que emergiram a partir do Ideb em quatro municípios da Região Metropolitana da Grande Vitória: Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória. A pesquisa concluiu que há contradições entre as políticas e as ações implementadas, a partir da verificação das práticas que envolvem e subsidiam a reflexão dos resultados em busca de promover melhorias.

Em sentido oposto, amplia-se a quantidade de avaliações, a disseminação de índices e *rankings*. Sob esse foco, a escola é sujeita a organizar-se e funcionar determinada por meio das avaliações em larga escala.

Almeida (2020) propôs a descrição e a análise da forma como as avaliações impactam na tomada de decisão e ações no contexto de uma rede de ensino, coletando evidências a partir de entrevistas com o secretário de Educação da rede, gestores e grupo focal com professores. A pesquisa Almeida (2020, p. 1) considera que [...] “os resultados mostram não apenas as ações adotadas na rede, mas também indícios de uma rendição dos profissionais da educação à lógica gerencialista que coloniza a política educacional na atualidade”. O estudo aponta ainda que, com a proposição e divulgação dos resultados e índices, há uma indução do trabalho das redes, limitando a construção da qualidade que esta rede seria capaz de construir. Em vista disso, a rede em questão articula-se em diferentes estágios para o alcance de melhores resultados no Ideb.

Em relação aos estudos de Basso, Ferreira e Oliveira (2022), Silva *et al.* (2020), Almeida (2020) chama-nos a atenção que, apesar dos dados das avaliações em larga escala serem utilizados para a formulação de políticas públicas educacionais, há uma disparidade entre a política idealizada e as práticas que ocorrem no âmbito das redes e instituições de ensino pesquisadas. Desse modo, o que se observa é a ênfase relacionada à melhoria de

resultados e o posicionamento em *rankings*, atrelado diretamente às políticas de incentivo salarial e distribuição de recursos, conforme observam Bonamino e Sousa (2012).

Parte significativa dos estudos concentra-se nas limitações acerca do uso dos resultados. Nessa subcategoria apresentam-se pesquisas direcionadas a refletir sobre as fragilidades encontradas pelos gestores e professores nas instituições de ensino para a utilização dos resultados das avaliações em larga escala.

Bauer (2019), em seu artigo, buscou discutir como a diversidade de estudos acadêmicos analisa e aborda as relações existentes entre avaliação em larga escala e gestão educacional, na esfera de redes de ensino e unidades escolares. O estudo conclui que há um acervo de produções em temas acentuadamente controversos nos debates sobre as avaliações de sistemas educacionais.

Sendo assim, em seu conjunto indicam a predisposição na direção que as políticas de avaliação interna assumem em diversas instâncias e, como tais, influenciam o trabalho realizado nas escolas e no sistema de ensino. Sinalizam, ainda, para o silenciamento nas produções acerca de questões que carecem de maior investigação como, por exemplo, os currículos praticados nas escolas e nos sistemas a partir da intensificação destas avaliações (Bauer, 2019).

O estudo de Gonçalves (2019) aborda a análise do processo avaliativo em larga escala implementado no Pernambuco, o Saepe. Como metodologia, utilizou a pesquisa documental por meio de dados do Caed⁷, e entrevistas informais com professores das escolas pesquisadas. Entre as conclusões, o estudo demonstrou que não há uma política de socialização e discussão dos resultados, como também não há iniciativas de tomadas de decisões baseadas nestes resultados. Dessa forma, as estratégias de solução, quando surgem, são individualizadas, diminuindo as chances de serem efetivas.

As investigações de Ferreira (2019) buscaram compreender como os resultados das avaliações em larga escala são apropriados para refletir estratégias educacionais na escola. Para tal, foram aplicados questionário e grupo focal. O estudo destaca que há lacunas sobre a compreensão da política de avaliação externa por parte da equipe pedagógica. Desse modo, por compreender de maneira equivocada os objetivos da avaliação em larga escala é gerado um distanciamento, comprometendo o trabalho efetivo a partir das matrizes de referência.

Andrade (2020) analisa como as equipes gestoras utilizam os resultados das avaliações em larga escala para a orientação do trabalho de gestão pedagógica. A metodologia baseou-se em um estudo de caso realizado em quatro escolas com a aplicação de questionários aos

⁷ Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF).

professores, e entrevistas aos diretores e coordenadores pedagógicos. A pesquisa considera que os gestores escolares apresentam uma noção conceitual limitada acerca da avaliação, pois não se sentem pertencentes ao processo avaliativo, dessa forma, a apropriação dos resultados constitui-se de maneira “rasa e imediatistas” (Andrade, 2020, p. 8), e mantém-se excluída do projeto da escola. O estudo conclui ainda que a responsabilização pelos resultados está interligada ao programa de valorização ao mérito.

Nesse sentido, a pesquisa de Silva (2021) buscou compreender o uso dos resultados obtidos na avaliação em larga escala pelas escolas públicas de Samambaia-DF, identificando se as avaliações são descritas nas propostas pedagógicas institucionais, além disso, se há vinculação entre os diversos graus de avaliação. Para tal, realizou uma pesquisa exploratória de campo com a aplicação de questionário.

Como resultado, o estudo apontou que as escolas pesquisadas reconhecem a importância das avaliações em larga escala e do Ideb. Há uma preocupação em alavancar os índices descritos por algumas instituições em suas propostas pedagógicas, os objetivos, estratégias além do uso de simulados, com a intenção de habituar os estudantes às avaliações. Sendo assim, a autora considera que as avaliações em larga escala colaboram para diagnosticar a educação, entretanto, seus resultados necessitam de mais esclarecimentos para a comunidade escolar, a fim de subsidiar as mediações pedagógicas nas escolas. Além disso, segundo a autora, os resultados das avaliações apontam para a necessidade de serem interpretados como “recursos facilitadores e não como meros números que poderão ser utilizados para responsabilização dos resultados não alcançados” (Silva, 2021, p.6).

A pesquisa de Machado (2022) objetivou analisar o modo como gestores percebem as avaliações em larga escala e se há o uso dos seus resultados para a orientação das ações educacionais. Além disso, o estudo pretende compreender a ocorrência e a forma interventiva da gestão, além das estratégias utilizadas a fim de promover reflexões sobre o uso dos resultados pela comunidade escolar. Para tal, a pesquisa caracterizou-se como qualitativa e descritiva, com revisão bibliográfica e aplicação de questionários *on-line* para a coleta de dados.

A pesquisa de Machado (2022) expõe que o Estado desenvolve constantemente ações focadas nas avaliações, com incentivo a competição entre escolas e professores, levando a um ranqueamento da escola, além de políticas de responsabilização. A partir destes levantamentos, o autor ressalta que a ação gestora, no contexto da avaliação em larga escala, carece de aperfeiçoamento para o uso dos resultados por toda a comunidade escolar, visando utilizar tais informações no planejamento pedagógico escolar, com vistas a avanços no

desenvolvimento do trabalho pedagógico e aprendizagem dos estudantes. Segundo o autor, o levantamento de dados apontou para a necessidade de o gestor escolar assimilar concretamente o uso correto dos resultados das avaliações em larga escala, e agir para inseri-los na prática pedagógica cotidiana da escola.

Na mesma categoria, a pesquisa de Pereira (2022), analisou a percepção do professor alfabetizador dos anos iniciais do Ensino Fundamental do D.F. sobre a avaliação do Saeb 2º Ano, e de sua devolutiva do resultado do teste de Matemática com relação a desafios. Dessa forma, metodologicamente se pautou em uma pesquisa qualitativa, com análise na perspectiva de Maurice Merleau-Ponty e um estudo de caso, e para a construção dos dados aplicou-se questionário *on-line* e entrevista projetiva por videoconferência.

A pesquisa de Pereira (2022) apresentou as avaliações em larga escala e a sua importância enquanto contribuição para as diretrizes do contexto educacional. Nesse sentido, o uso dos resultados por gestores e professores no planejamento pedagógico e salas de aula, promove a reflexão pedagógica tanto coletiva quanto individual. Além disso, a autora constatou evidências sobre o uso dos resultados do Saeb pelo gestor escolar com vistas a responsabilizar os professores pelo desempenho estudantil. Sendo assim, a autora infere que aceitar ou rejeitar as avaliações em larga escala pelo corpo docente depende da forma que se conduz e se usufrui das avaliações no contexto escolar.

Martins (2023) realizou um estudo com o intuito de compreender os usos e as apropriações dos resultados das avaliações em larga escala pela equipe gestora das escolas. Para tal, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e análise dos dados e indicadores educacionais acerca dos programas de avaliação externa em que a escola é participante. Dentre os achados do estudo, destaca-se que o uso dos resultados das avaliações em larga escala pela gestão escolar ainda é incipiente. Dessa forma, o estudo aponta que as políticas de responsabilização, a falta de formação e desinteresse dos professores, no que tange a estas avaliações, além da comunicação ineficiente entre a secretaria de Educação e gestores, pode contribuir para a limitação quanto ao uso dos resultados das avaliações no contexto escolar.

Pelo exposto nos diferentes textos, que tratam das limitações acerca do uso dos resultados, nota-se o distanciamento entre a avaliação externa e o contexto escolar. Como principais aspectos, incide a acentuada falta de compreensão quanto ao uso dos resultados, de socialização e discussão, tanto no âmbito das redes de ensino quanto nas escolas. Nesse sentido, limita-se o processo de avaliação apenas a um sistema de informação educacional, entretanto, produzir informações representa apenas um passo do processo, que se concretiza quando ocorre a capacidade de julgar, decidir e agir (Sousa; Oliveira, 2010). “Ou seja, a

avaliação ganha sentido quando subsidia intervenções que levam à transformação e à democratização da educação, em suas dimensões de acesso, permanência e qualidade” (Sousa; Oliveira, 2010, p. 818).

Por fim, as pesquisas desenvolvidas por Schneider (2021) e Oliveira (2023) sinalizam as estratégias encontradas pelas unidades escolares para a utilização dos resultados das avaliações em larga escala. Chama-nos atenção a falta de estudos acerca deste tema, o que demonstra a ineficiência do uso dos resultados das avaliações em larga escala na reflexão para o diagnóstico, planejamento e intervenção no âmbito escolar.

Schneider (2021) investiga duas escolas do município de Sabará-MG. Seu estudo visa compreender como as escolas públicas de uma rede municipal de ensino utilizam os resultados de avaliação externa. A pesquisa fez uso do estudo de caso e comparou dados das duas escolas a fim de observar estabilidade nos índices de proficiência ao longo dos anos. Além disso, a pesquisa procurou articular os resultados aos indicadores de patamar socioeconômico, realizou visitas, observações, entrevista e aplicou questionário. Segundo o estudo, constatou-se que há um trabalho pedagógico comprometido com a aprendizagem dos estudantes. Nas escolas pesquisadas a análise dos resultados ocorre inicialmente no âmbito da gestão e, depois, no pedagógico, com o intuito de realizar intervenções junto aos estudantes. Acresce ainda que, alguns profissionais professores demonstraram certo desconhecimento sobre a metodologia adotada pelas avaliações.

Na mesma vertente, a pesquisa de Oliveira (2023) objetivou compreender a relação estabelecida entre o gestor e os dados avaliativos externos que recebem em suas unidades escolares. Para tal, pautou-se em uma pesquisa qualitativa, utilizando como instrumento entrevistas semiestruturadas, o monitoramento da rotina de um dos gestores (*shadowing*). A pesquisa demonstrou que, apesar dos dados da avaliação em larga escala estarem presentes no cotidiano escolar, o uso dos dados avaliativos externos acontece raramente com limitada sistematização.

Dessa forma, a autora conclui que, embora os dados da avaliação em larga escala façam parte das escolas rotineiramente, sua utilização ocorre de “forma incipiente e pouco ordenada”. Assim, é simplista a afirmação defensora de que a movimentação para a utilização dos dados externos oportunizou o crescimento do Ideb nos anos investigados. Entretanto, constatou-se que a proporção do acompanhamento das aprendizagens determina a melhoria dos resultados pedagógicos, em outras palavras, há um avanço significativo no desenvolvimento dos resultados enquanto frequência, e o monitoramento por parte dos gestores acontece a fim de acompanhar as aprendizagens.

A dissertação de Schneider (2021) sinaliza a importância da análise dos dados acerca dos resultados das avaliações em larga escala, entretanto, reconhece ainda que há falta de compreensão por parte dos professores quanto à metodologia adotada na avaliação. Fato relacionado à categoria exposta anteriormente acerca das limitações quanto ao uso dos resultados. Posição semelhante encontramos no texto de Oliveira (2023), pois apesar de constatar que há a melhoria dos resultados a partir do acompanhamento e monitoramento dos gestores escolares, o que se observa é a incipiência na utilização dos resultados, retomando também a categoria anterior no que diz respeito ao uso dos resultados das avaliações.

Tal fato demonstra que apesar da iniciativa em construir estratégias para aplicação os dados gerados pelas avaliações em larga escala no contexto escolar, incide a falta de domínio sobre os dados, o distanciamento entre a realidade escolar e as avaliações realizadas internamente, e o processo externo que abrange as avaliações em larga escala.

É possível notar que, entre os aspectos tratados no conjunto de estudos sobre a temática uso dos resultados das avaliações em larga escala, encontram-se, também, abordagens relativas às políticas educacionais, limitações e estratégias para a apropriação e da utilização dos resultados. Chama atenção, ainda, o fato de estudos evidenciarem que a insipiência em compreender os dados, que são produzidos a partir do processo avaliativo, dificulta a sua utilização. Conjuntamente, a carência de diálogo para a definição de estratégias sobre os resultados entre os profissionais, gestores e professores, contribui para o menosprezo deste fato enquanto potencialidade didática e pedagógica.

Neste apanhado de pesquisas, discutiu-se, portanto, as questões relacionadas aos estudos da área em que a presente pesquisa está situada. Ao estudar sobre o tema, abordamos como relevante o uso dos resultados no contexto escolar, uma vez que consideramos de fundamental importância escutar os profissionais atuantes nas escolas, e inteirar-se do trabalho que se desenvolve a partir dos dados produzidos pelas avaliações em larga escala. Tais dados, a depender da forma que são utilizados, potencializam o planejamento de ações sobre os processos relacionados ao ensino e a aprendizagem.

Em consonância, há uma preocupação com a intenção e a eficácia das avaliações, tornando-as o centro de diversas pesquisas “[...] Mesmo porque os propósitos condicionam as opções de técnica a ser utilizada e, conseqüentemente, condicionam a interpretação e o uso que será feito de seus resultados” (Bauer; Alvarse; Oliveira, 2015, p. 1372). Isso não pressupõe o argumento que determina a avaliação como simplória, mas parte-se do entendimento que os processos avaliativos e de análise dos resultados, por si só, são incapazes de gerar grandes transformações no contexto escolar.

Por esse motivo, o ato de avaliar se realiza com o intuito de analisar a distância entre a situação apresentada e a desejada, com a definição de subsídios a fim de transformar a situação em busca do parâmetro almejado (Sousa; Oliveira, 2010). Desse modo, “Não é possível pensar a avaliação dissociada da ideia de modificação. Para isso, talvez, a mais importante questão seja como criar um envolvimento tal qual impulse os membros da instituição a se engajarem no processo de transformação” (Sousa; Oliveira, 2010, p. 801).

Trabalhamos, portanto, com a premissa de que “[...] essas avaliações podem, garantidas determinadas condições e adequada utilização, estabelecer pontos de apoio para políticas de melhoria dos sistemas educacionais no sentido da garantia do direito à educação a todos”(Bauer; Alvarse; Oliveira, 2015, p. 1379) “[...], ou seja, a avaliação ganha sentido quando subsidia intervenções que levem à transformação e à democratização da educação, em suas dimensões de acesso, permanência e qualidade” (Sousa; Oliveira, 2010, p. 818).

É nessa perspectiva que nesta pesquisa, a escolha do percurso metodológico é tratada no próximo capítulo, quando buscamos analisar como os resultados do Saeb são utilizados em duas escolas públicas de anos iniciais ensino fundamental do Distrito Federal.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo trataremos dos procedimentos metodológicos utilizados para a construção desta pesquisa, bem como a escolha dos instrumentos e a caracterização das escolas. Este estudo adotou uma abordagem qualitativa com a realização de um estudo de caso em duas escolas públicas de anos iniciais do ensino fundamental do DF.

3.1 A metodologia em pesquisa

Pesquisar é uma ação inerente em busca de novos conhecimentos, a pesquisa consiste em realizar ações organizadas sistematicamente, para tal objetivo, é preciso lançar mão do método científico. Assim, conforme Minayo (2010, p. 35):

A pesquisa científica ultrapassa o senso comum (que por si é uma reconstrução da realidade) através do método científico. O método científico permite que a realidade social seja reconstruída enquanto um objeto do conhecimento, através de um processo de categorização (possuidor de características específicas) que une dialeticamente o teórico e o empírico.

Destarte, a metodologia é a base da produção de conhecimento científico, entendida como a trajetória do pensamento e as ações práticas aplicadas ao estudo da realidade, incluindo, simultaneamente, o método, as técnicas e a criatividade do pesquisador, conforme observa Minayo (2010). Assim, é necessário descrever o processo metodológico desta pesquisa, que detalha as etapas seguidas pela pesquisadora, descrevendo as diversas fases ligadas à perspectiva que se pretende adotar na análise do objeto, assim como as demandas do tema a ser explorado.

De acordo com Gil (2002, p. 17), diversos motivos podem definir o desenvolvimento de uma pesquisa, contudo, podem se classificar em dois grupos: “razões de ordem intelectual” e “razões de ordem prática”. As primeiras caracterizam-se pelo desejo de saber simplesmente pela satisfação que o conhecimento proporciona, e as segundas pelo desejo de saber para aplicar o conhecimento de maneira eficiente ou eficaz, são designadas como “puras” e “práticas”. Assim, a ciência busca tanto o conhecimento em si quanto suas aplicações práticas. Para esta pesquisa, tal classificação suscita a investigação acerca do Saeb, o uso dos seus resultados e as possíveis implicações, bem como viabiliza disseminar ações de ordem prática para o uso dos dados avaliativos no contexto escolar.

3.1.1 O estudo de caso em pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa é frequentemente utilizada em áreas como a educação, pois se concentra na compreensão dos significados que indivíduos e grupos associam a questões sociais e humanas. Nessa abordagem, o pesquisador emerge no ambiente natural dos participantes para conduzir a pesquisa, o que possibilita a obtenção de informações detalhadas sobre o indivíduo ou o local, e um envolvimento profundo com as experiências reais dos participantes (Creswell, 2010).

Nesta pesquisa de abordagem qualitativa, elegemos o estudo de caso como metodologia pelo fato de permitir a real compreensão dos fenômenos sociais e sua complexidade. Dessa forma, ao se ater a um caso é possível preservar informações em uma perspectiva global da realidade (Yin, 2015).

Além disso, atribui-se ao estudo de caso as seguintes características: busca pela descoberta, ou seja, atenção aos novos dados que possam surgir; considera o contexto ao qual o objeto está situado; apresenta a realidade de maneira completa e em profundidade; utiliza diversas fontes de informação; desponta experiência vicária com a possibilidade de generalizações, ou seja, permite a associação dos dados do estudo com as experiências pessoais; representa diversas perspectivas, às vezes conflitantes de uma mesma situação; e uso de linguagem acessível em vista de outros relatórios de pesquisa (Lüdke; André, 2018).

Yin (2015, p. 15) reporta-se ao estudo de caso como método utilizado estrategicamente em questões envolvendo “como” e por quê”. As indagações são feitas acerca de um conjunto de eventos contemporâneos ou algo que o pesquisador tem pouco ou nenhum controle.

Segundo o autor, a ampla variedade de evidências atribui força e exclusividade ao estudo de caso que pode utilizar tanto as duas principais fontes, a observação e a entrevista, quanto documentos e artefatos enquanto técnicas (Yin, 2015).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, o estudo de caso foi escolhido por se adequar à complexidade do objeto, envolvendo o uso dos resultados do Saeb em duas escolas públicas de anos iniciais do ensino fundamental da região administrativa de Ceilândia. O estudo de caso, nesse contexto, justifica-se pela singularidade de cada unidade escolar, por serem dotadas de autonomia pedagógica estabelecida por meio da gestão democrática, e por atenderem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A Região Administrativa de Ceilândia, escolhida para a pesquisa, é composta pela maior população do DF, caracterizada por sua

diversidade étnica e cultural e considerável vulnerabilidade social, assim, apresenta variações significativas nos resultados do Saeb nas escolas de anos iniciais.

Outro fator que justifica o estudo de caso é a presença de índices elevados no Ideb no decorrer dos anos de aplicação do Saeb nas duas escolas pesquisadas, o que pressupõe um trabalho direcionado com ações específicas focadas nos resultados e na preparação dos estudantes para as avaliações em larga escala nestas instituições.

A trajetória da pesquisa se deu inicialmente por meio de um questionamento, pois “toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais” (Minayo, 2010, p. 18). Nesse sentido, a pesquisa buscou responder: como os resultados do Saeb são utilizados em duas escolas de anos iniciais do ensino fundamental no contexto da rede pública do DF? Com a constituição do problema de pesquisa, a escolha do objeto a ser pesquisado e os objetivos definidos, delineou-se o estado do conhecimento, possibilitando a identificação de lacunas nas investigações levantadas, além de aprofundar a compreensão do objeto de estudo.

Além disso, o uso da revisão bibliográfica permitiu o aporte epistemológico necessário para subsidiar as questões levantadas na pesquisa de campo. Assim, a partir dessa organização foi possível planejar e realizar a pesquisa empírica, organizar os dados coletados e analisá-los à luz da teoria, constituindo, pois, “o ciclo da pesquisa” (Minayo, 2010, p. 26). O Quadro 5 explicita os passos metodológicos planejados para esta pesquisa.

Quadro 5 - Organização geral da pesquisa

Organização geral da pesquisa		
O USO DOS RESULTADOS DO SAEB NO CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO EM DUAS ESCOLAS DE ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DO DF		
Problema	Como e com quais propósitos os resultados do Saeb são utilizados em duas escolas de anos iniciais do ensino fundamental no contexto da rede pública do DF??	
Objetivo geral	Analisar o uso e os propósitos dos resultados do Saeb em duas escolas de anos iniciais do ensino fundamental no contexto da rede pública do DF	
Questões secundárias	Objetivos específicos	Metodologia
O que os estudos recentes apontam acerca do uso dos resultados do Saeb no cenário educacional?	Identificar na literatura recente o que os estudos têm apontado acerca do uso dos resultados do SAEB no cenário educacional.	Pesquisa bibliográfica.

Quais são as iniciativas realizadas pelas unidades escolares para o uso dos resultados do Saeb?	Identificar as iniciativas realizadas pelas unidades escolares para o uso dos resultados do Saeb.	Pesquisa documental: Projeto Político Pedagógico das escolas. Análise de conteúdo.
Qual é a perspectiva de gestores e professores acerca das avaliações em larga escala e como essas percepções são concretizadas no trabalho pedagógico escolar?	Investigar a percepção da equipe gestora e dos professores acerca das avaliações em larga escala e como essas percepções se concretizam no trabalho pedagógico escolar.	Entrevista semiestruturada. Análise de conteúdo.
Produto	Propor uma oficina junto a gestores e professores para a discussão, reflexão e apresentação de ações relacionadas ao Saeb no DF.	

Fonte: Elaborada pela autora

A partir do exposto, relacionando o objeto de pesquisa, o problema, os objetivos e o percurso metodológico adotado, assume-se os instrumentos adotados: a análise documental e a entrevista semiestruturada. Ressalta-se que a viabilidade da pesquisa foi garantida por meio da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/CHS, e autorização da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (Eape), em outubro de 2024. A partir da autorização, ocorreu o contato com as escolas escolhidas para a realização da pesquisa de campo com o agendamento da primeira reunião junto à gestão. Con Nesse momento foi possível apresentar os objetivos da pesquisa, detalhar os procedimentos para a coleta de dados, garantindo aos participantes o compromisso com sigilo e anonimato das informações.

3.1.2 Contexto da pesquisa

Ceilândia, Região Administrativa IX do Distrito Federal, criada em 27 de março de 1971, resultando da Campanha de Erradicação de Invasões (CEI), da qual deriva seu nome. A região surgiu da necessidade de realocar a população que vivia em áreas irregulares. O projeto urbanístico da cidade, de autoria do arquiteto Ney Gabriel de Souza, foi criado a partir de dois eixos que se cruzam e formam um ângulo de 90°, seu formato lembra a figura de um barril (PDAD, 2024). A figura 3 representa o mapa da Região Administrativa IX-Ceilândia.

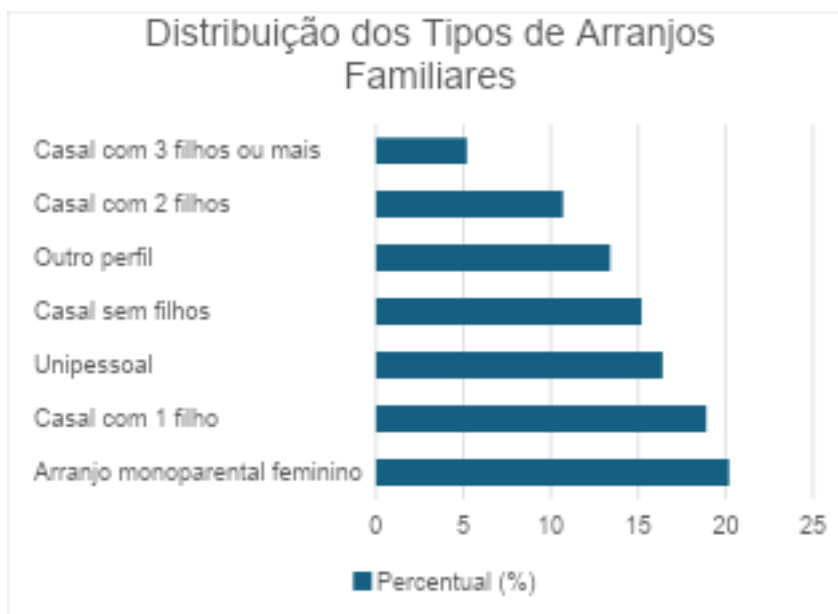
Figura 3 - Mapa Região Administrativa IX-Ceilândia



Fonte:mapz.com (2025)

Conforme os dados do PDAD (2024), a população urbana da RA IX Ceilândia consiste em 287.113 pessoas, com maioria feminina (53%), e idade média de 35 anos. Com relação ao número de domicílios particulares, a pesquisa constatou 121.864 com uma média de 2,36 moradores por domicílio. No intuito de compreender a constituição familiar nos domicílios, a pesquisa organizou os dados conforme os tipos de arranjos familiares. Assim, constata-se que o arranjo monoparental feminino predomina com 20% dos domicílios, seguido de 19% de casais com um filho. Esses dados revelam que grande parte dos domicílios em Ceilândia são chefiados por mulheres, e revela também a tendência populacional em reduzir significativamente a quantidade de filhos. O gráfico apresenta os principais dados estatísticos relacionados aos arranjos familiares da RA IX Ceilândia.

Gráfico 5 - Distribuição de Tipos de arranjos familiares -RA IX Ceilândia



Fonte: PDAD (2024)

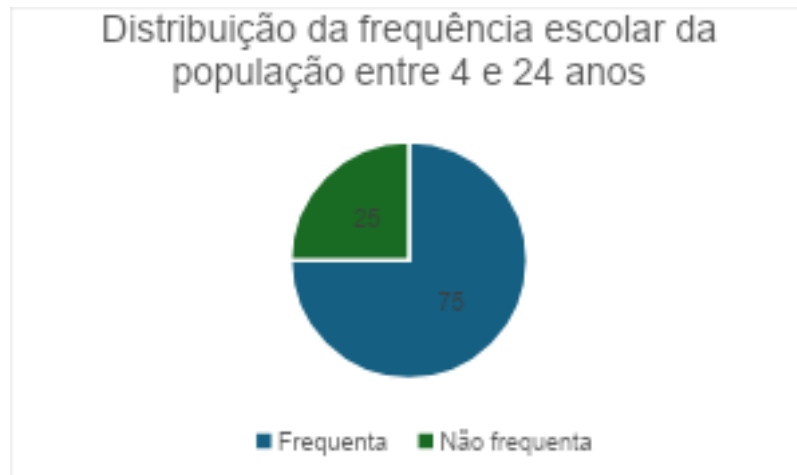
Os dados educacionais da região evidenciam que o índice de alfabetização da população com 5 anos ou mais gira em torno de 96%. Entre as pessoas com idade de 4 e 24 anos, 75% frequentam creche, escola ou faculdade, e 34% das pessoas com 25 anos ou mais têm como escolaridade mais alta a conclusão do ensino médio (PDAD, 2024). Os gráficos a seguir apresentam a escolaridade da população com 5 anos ou mais de idade que declararam saber ler e escrever, e a distribuição da frequência escolar da população com idade entre 4 e 24 anos na RA IX Ceilândia.

Gráfico 6 - População com 5 anos ou mais de idade que declararam saber ler e escrever



Fonte: PDAD (2024)

Gráfico 7 - Distribuição da frequência escolar da população entre 4 e 24 anos

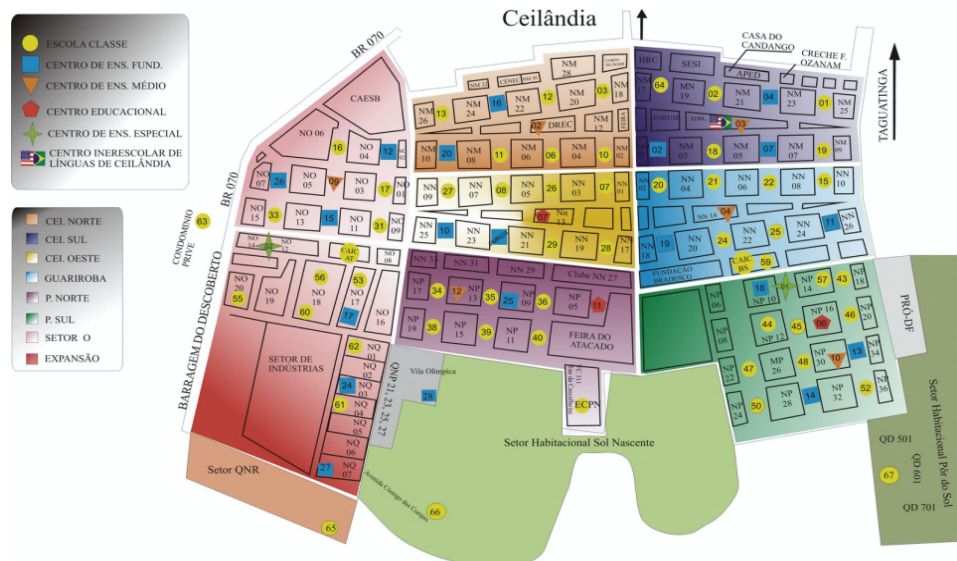


Fonte: PDAD (2024)

A Secretaria de Estado de Educação (SEEDF) é responsável pela rede pública de ensino do DF. Atualmente, existem em funcionamento 835 escolas e mais de 450 mil estudantes atendidos (SEEDF, 2024). A SEEDF conta com cerca de 34 mil professores, tanto efetivos quanto em regime de contrato temporário, e possui 14 Coordenações Regionais de Ensino (CREs).

Algumas CREs, como a de Ceilândia (CREC), atendem mais de uma região administrativa. A CREC, especificamente, é responsável por 97 Unidades Escolares e 16 Instituições Parceiras nas regiões administrativas IX - Ceilândia e XXXII - Sol Nascente/Pôr do Sol. A figura a seguir representa o mapa das escolas situadas na CRE Ceilândia.

Figura 4 - Mapa das escolas- CRE Ceilândia-DF



Fonte: <https://www.ceilandia.df.gov.br/mapas>

A CRE -Ceilândia conta com a seguinte estrutura, conforme PDAD (2024):

- 02 Centro de Educação Infantil (CEI),
- 02 Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC),
- 47 Escolas Classe (EC)
- 01 Escola Parque (EPAR)
- 22 Centros de Ensino Fundamental (CEF)
- 07 Centros Educacionais (CED)
- 06 Centros de Ensino Médio (CEM)
- 02 Centros de Ensino Especial (CEE)
- 01 Centro de Educação Profissional e Tecnologia (CEP-ET)
- 01 Centro Interescolar de Línguas (CIL)

Os dados de matrículas da CRE Ceilândia, coletados por meio do Censo Escolar (2024), demonstram a densidade de estudantes pertencentes a essa Regional de Ensino. A tabela abaixo representa dados relevantes sobre as matrículas referente a CRE-Ceilândia.

Tabela 1 - Tabela de matrículas CRE-Ceilândia

Ed. Infantil	Ens. Fundamental	Ens. Médio	EJA	Ed. Especial	Ed. Profissional	Total
12.023	43.692	12.763	4.205	859	3.095	76.637

Fonte: Censo Escolar (2024).

O quantitativo de matrículas em Ceilândia supera as demais Regionais de Ensino. Desse modo, é possível compreender a extensão dos processos pedagógicos, as características gerais da comunidade escolar, e os aspectos relacionados a tomada de decisão sobre as avaliações em larga escala e o uso dos resultados.

3.1.3 As escolas pesquisadas

A Escola A é uma unidade escolar pertencente à CRE Ceilândia, inaugurada no dia 12 de dezembro de 1978, para atender as demandas educacionais da cidade de Ceilândia desde a sua construção. Atualmente, a escola atende estudantes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental de 09 anos, e busca desenvolver suas atividades pedagógicas e administrativas à luz do currículo em movimento e da BNCC (Distrito Federal, 2024).

Ao longo dos anos, a escola desenvolveu sua identidade através do compromisso com a educação, envolvendo a estrutura física da escola, a aquisição de materiais pedagógicos e equipamentos tecnológicos, a presença de profissionais capacitados, além de ações pedagógicas para a promoção das aprendizagens. Com efeito, por meio da sua credibilidade, a escola estabeleceu um vínculo com a comunidade próxima, apresentando uma crescente procura por matrículas (Distrito Federal, 2024).

Quanto à infraestrutura urbana, a unidade escolar conta com água tratada, rede de esgoto, energia elétrica, telefone e sinal de banda larga-ADSL. No que diz respeito ao patamar socioeconômico das famílias é considerado satisfatório, com renda igual ou superior a dois salários-mínimos, conforme o Projeto Político Pedagógico (Distrito Federal, 2024).

A escola realiza regularmente avaliações institucionais envolvendo a comunidade escolar, permitindo o alcance de dados expressivos que demonstram o desenvolvimento da unidade escolar. A realização de novas matrículas ao longo do tempo apresentou redução na oferta em decorrência da enturmação dos estudantes com necessidades educacionais especiais em classe de integração inversa, reduzindo assim o número de alunos em sala (Distrito Federal, 2024).

Nesse contexto, a missão da escola busca promover uma educação que perpassasse os muros escolares, mediante uma prática pedagógica pautada na reflexão e transformação capaz de formar um cidadão preparado para vencer desafios pessoais, educacionais e sociais, com o despertar da consciência de cidadão planetário. Além disso, busca valorizar a diversidade cultural, étnica, racial e socioeconômica dos estudantes e criar um ambiente inclusivo, no qual todos se sintam respeitados e possam desenvolver seu pleno potencial (Distrito Federal, 2024).

A escola B atende alunos de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, foi inaugurada em 11 de outubro de 1978, com expansão em 11 de outubro de 1983. Pertencente também a Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia, visa resgatar a cidadania através do atendimento à comunidade, priorizando a formação ética e consciente. É uma escola inclusiva que conta tanto com turmas regulares, quanto classes comuns inclusivas, integrações inversas e classe especial. Atende um universo de estudantes oriundos da própria comunidade e de regiões vizinhas, como Expansão do Setor “O”, Sol Nascente, e Águas Lindas de Goiás (Distrito Federal, 2024).

A escola visa a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, para isso, incentiva a participação das famílias por meio de atividades que os aproximem da vida escolar dos estudantes, possibilitando resultados mais satisfatórios, principalmente após a pandemia.

A escola considera, ainda, o mapeamento institucional como subsídio nas ações das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA), envolvendo o contexto histórico institucional, a análise de documentos norteadores, além da análise da percepção dos profissionais sobre a instituição, das concepções de ensino e aprendizagem e circunstância sociopolítica e econômica em que a instituição se insere (Distrito Federal, 2024).

Em sua proposta pedagógica, buscou revisar os processos avaliativos da escola, e uma atenção às propostas de educação inclusiva, cada vez mais presentes no âmbito escolar. Após a experiência do ensino remoto, a escola reafirma seu compromisso com os estudantes através do acolhimento, implementação da avaliação diagnóstica inicial para identificar as lacunas nas aprendizagens, institucionalização do projeto interventivo para recuperação das aprendizagens não consolidadas (Distrito Federal, 2024).

A escola apresenta como missão a formação da cidadania plena, seguindo o marco normativo brasileiro, além de considerar os eixos norteadores do Currículo em Movimento como base para a gestão do trabalho pedagógico. Esses eixos resgatam valores e fomentam o trabalho coletivo como necessidade para a construção de uma sociedade mais justa e solidária, composta por cidadãos conscientes, críticos e participativos (Distrito Federal, 2024).

3.1.4 Participantes da pesquisa

Este estudo se propôs analisar o uso dos resultados do Saeb em duas escolas públicas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, os participantes da pesquisa foram as equipes gestoras, coordenadores, professores, efetivos ou em contrato temporário com a SEEDF, ainda que estivessem em período de estágio probatório. Foram incluídos professores atuantes em turmas de 5º Ano do Ensino Fundamental e excluídos os demais professores regentes em turmas de educação infantil, 1º, 2º, 3º e 4º Ano do Ensino Fundamental.

A escolha desse critério de exclusão deu-se pelo fato de que as avaliações do Saeb ocorrem especificamente no 5º Ano do Ensino Fundamental. Assim, os professores regentes destas turmas poderiam contribuir acerca de suas percepções, descrevendo as ações relacionadas aos procedimentos que ocorrem nos anos de avaliação para o uso dos resultados.

Foi, ainda, critério de seleção de participantes para esta pesquisa a escolha de duas escolas públicas de ensino fundamental-anos iniciais da Regional de Ensino de Ceilândia, que alcançaram resultados significativos no Ideb. Para a escolha, foram observadas as metas estabelecidas e alcançadas nos últimos registros do indicador. Desse modo, parte-se do

pressuposto que as escolas com maior índice no Ideb realizaram ações relacionadas aos resultados das avaliações, o que instiga esta investigação.

Participaram das entrevistas cinco representantes das equipes gestoras (dois gestores, dois supervisores pedagógicos e um secretário escolar), dois coordenadores pedagógicos e nove professores atuantes no 5º ano do Ensino Fundamental, totalizando 16 participantes. Nesta pesquisa, denominamos de maneira fictícia as escolas, uma delas será denominada Escola A, e a outra Escola B. O nome dos profissionais participantes da pesquisa foi codificado tendo em vista a preservação de suas identidades. Sendo assim, as letras iniciais representam o cargo ocupado, além da referência da escola na qual o participante atua. No caso dos professores, tem-se a sequência numérica na ordem em que ocorreram as entrevistas em cada escola. O Quadro 6 representa a codificação realizada.

Quadro 6 - Codificação dos Participantes-Equipe Gestora e professores

Cargo	Escola	Codificação
G -Gestor	EA	GEA
G -Gestor	EB	GEB
SP- Supervisor Pedagógico	EA	SPEA
SP- Supervisor Pedagógico	EB	SPEB
CP-Coordenador Pedagógico	EA	CPEA
CP- Coordenador Pedagógico	EB	CPEB
SE-Secretário Escolar	EA	SEEA
P1 -Professor	EA	P1EA
P2 -Professor	EA	P2EA
P3 -Professor	EA	P3EA
P4 -Professor	EA	P4EA
P1-Professor	EB	P1EB
P2 -Professor	EB	P2EB
P3 -Professor	EB	P3EB
P4 -Professor	EB	P4EB
P5 -Professor	EB	P5EB

Fonte: Elaborado pela autora

3.1.5 Instrumentos metodológicos para a coleta de dados

Para a coleta de dados nas unidades escolares optou-se por utilizar como instrumentos a entrevista semiestruturada e a análise documental. Isso porque se entende que durante a fase

da coleta das informações necessárias é que são estabelecidos os elos para o estudo, seja por meio de observações, entrevistas, documentos ou materiais visuais, seja ao instituir o meio para o registro das informações, conforme observa Creswell (2010).

A entrevista semiestruturada, como um dos procedimentos adotados, tem como principal vantagem em vista de outras técnicas “a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (Lüdke; André, 2018, p. 39). Além disso, representa “uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais. Ela desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas” (Lüdke; André, 2018, p. 38).

A análise documental empreendida nesta pesquisa buscou complementar as informações levantadas por meio das entrevistas semiestruturadas, pois, se constitui em uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Lüdke; André, 2018, p. 44-45). Conforme os autores, por ser uma fonte influente, tem como possibilidade a retirada de evidências para fundamentar as afirmações e declarações do pesquisador. Assim, as fontes documentais utilizadas são vantajosas, pois disponibiliza informações contextualizadas e possibilita a consulta sempre que for necessário.

3.1.6 Procedimentos utilizados para a coleta de dados

Primeiramente, realizamos contato com os gestores das escolas e agendamos uma reunião inicial com intuito de esclarecer pontos importantes da pesquisa, além de revelar a intencionalidade da coleta de dados. A partir desta primeira reunião, as entrevistas foram agendadas entre outubro e dezembro de 2024, e seguiram o roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice B).

As entrevistas ocorreram individualmente em um espaço reservado nas escolas no horário contrário da regência dos professores, e nos horários determinados pelas equipes gestoras, com a seguinte ordem de realização: inicialmente com o gestor (a) da escola, seguido do supervisor (a) pedagógico (a), secretário(a) escolar, coordenador (a), e por último com os professores atuantes nas turmas de 5º Ano do Ensino Fundamental. Todos participaram somente após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), e autorização para a gravação da entrevista.

A coleta de dados através das entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora, coordenadores e com os professores, justifica-se pelo fato de serem os principais profissionais envolvidos no planejamento de ações com base nos resultados das avaliações em larga escala do Saeb na escola, importando-nos investigar suas percepções sobre o fenômeno pesquisado.

A análise documental analisou o documento que representa a identidade das escolas, o Projeto Político Pedagógico, com o objetivo de investigar as iniciativas realizadas para o uso dos resultados do Saeb em comparação ao que, de fato, é concretizado no contexto escolar. A escolha deste documento não ocorreu de maneira aleatória, mas com vistas a responder o problema de pesquisa em função do seu objetivo, pois, “[...] o documento a ser escolhido para a pesquisa dependerá do problema a que se busca uma resposta, portanto não é aleatória a escolha. Ela se dá em função dos objetivos e/ou hipóteses sobre apoio teórico” (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015, p. 245).

3.1.7 Procedimentos utilizados para a análise dos dados

Com intuito de analisar os aportes documentais realizou-se a análise documental, na perspectiva de Cellard (2008), constituída em duas etapas: a análise preliminar aplicada em cinco dimensões (o contexto, o autor ou autores, a autenticidade e a confiabilidade do texto, a natureza do texto, dos conceitos-chave e a lógica interna do texto) e a análise propriamente dita. Conforme o autor, a análise ocorre a partir do agrupamento de informações que são desconstruídas e reconstruídas a fim de responder ao objeto de estudo, o que possibilita ao pesquisador a coerência da interpretação. Essa organização pode ser verificada no (Apêndice C).

Os dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas em arquivos de áudio, gravados com o consentimento dos participantes da pesquisa, foram transcritos com o auxílio do *software TurboScribe*. Considerando o aparato de informações coletadas por meio das entrevistas e dos aportes documentais, adotou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) que consiste em:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2011, p. 48).

Para a realização da análise de conteúdo, os dados foram submetidos a organização descrita por Bardin (2011, p. 126), constituindo-se em três fases:

a) **pré-análise** - compõe a fase de organização e sistematização das ideias, na qual o pesquisador terá o contato inicial com os documentos, além de formular hipóteses, objetivos e elaborar indicadores que servirão de base para a interpretação final. Nessa fase, o pesquisador precisará realizar diversas etapas, inicialmente, a “leitura flutuante”, e escolhe a natureza dos documentos a serem analisados. Ao selecionar o conjunto dos documentos, se constitui o “*corpus*” que, por consequência, precisará atender às regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência;

b) **exploração do material** - constitui a fase da análise em si. É nesse momento que o pesquisador irá realizar os procedimentos necessários, de maneira sistematizada, com base nas decisões assumidas anteriormente. Desse modo, realizará a operacionalização da codificação, decomposição ou enumeração, a fim de representar o conteúdo significativo dos documentos, através da transformação dos dados brutos em índices;

c) **tratamento dos resultados, inferência e interpretação** - os resultados recebem tratamento para que se tornem significativos, com a operacionalização estatística (percentagem/análise fatorial), a fim de estabelecer quadros e diagramas, destacando as informações providas pela análise. A partir desses resultados, o pesquisador poderá propor inferências e interpretações à luz dos objetivos previstos (Bardin, 2011).

3.2 Análise documental

A análise documental dedicou-se ao documento que representa a identidade das escolas, o Projeto Político Pedagógico (Distrito Federal, 2024), com o objetivo de investigar as iniciativas realizadas para o uso dos resultados da avaliação externa-Saeb em comparação ao que, de fato, concretiza-se na escola. Além disso, buscou-se confrontar a proposta pedagógica das escolas pesquisadas com as Diretrizes de Avaliação Educacional (SEEDF, 2014).

A análise documental empreendida nesta pesquisa buscou complementar as informações levantadas por meio das entrevistas, pois, constitui-se numa “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Lüdke; André, 2018, p. 44-45). Nas próximas linhas, buscaremos analisar documentalmente as iniciativas das escolas pesquisadas para o uso dos resultados das avaliações em larga escala-Saeb, no contexto do Projeto Político-Pedagógico.

A análise documental teve como foco o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas investigadas (Distrito Federal, 2024), considerados documentos que expressam a identidade das instituições escolares. O objetivo foi examinar as ações previstas para o uso dos resultados da avaliação externa (Saeb) e confrontá-las tanto com as Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF (2014), quanto às práticas efetivamente observadas nas escolas. Esta análise complementou os dados obtidos nas entrevistas, conforme defendem Lüdke e André (2018, p. 44-45), ao afirmarem que "a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema".

A seguir, apresentam-se os resultados da análise documental das Propostas Pedagógicas das escolas A e B, com ênfase nas iniciativas voltadas à avaliação da aprendizagem e à utilização dos resultados das avaliações em larga escala, particularmente o Saeb.

3.2.1 *Análise documental da Proposta Pedagógica da Escola A*

A Proposta Pedagógica da Escola A define a avaliação como parte indissociável do processo educativo, cuja função é acompanhar, orientar, regular e redirecionar o trabalho pedagógico. Fundamenta-se nos documentos oficiais da SEEDF, especialmente nas Diretrizes de Avaliação, no Currículo da Educação Básica e no Regimento Escolar (Distrito Federal, 2024)

A escola A adota uma abordagem avaliativa focalizada nos processos diagnósticos e formativos, voltada ao estímulo da aprendizagem, à identificação das dificuldades e à reorientação da prática professor. A seguir, o Quadro 7 sintetiza as ações previstas para a avaliação formativa:

Quadro 7 - Ações de avaliação formativa-Escola A

Ação	Descrição
Observação	Compreensão integral das particularidades dos estudantes
Registro diário	Documentação contínua da aprendizagem
<i>Feedbacks</i>	Devolutiva individualizada que permite ao estudante acompanhar seu progresso
Verificação da Aprendizagem	Avaliação bimestral unificada, aplicada pelos professores e coordenação pedagógica, e outros instrumentos de avaliação selecionados conforme a natureza do conteúdo adotado

Fonte: Adaptado pela autora de Distrito Federal (2024)

As ações descritas demonstram alinhamento com as Diretrizes de Avaliação (2014) da SEEDF, que defendem uma abordagem formativa centrada na aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação é concebida como instrumento de monitoramento contínuo do rendimento estudantil, capaz de diagnosticar defasagens, planejar intervenções e refletir sobre práticas pedagógicas. O documento menciona, inclusive, outros instrumentos, como os relatórios individuais, a recuperação contínua e o conselho de classe, momento de análise de dados acerca do rendimento das turmas, e replanejamento coletivo envolvendo os profissionais da escola nas ações com base nessas informações.

Em relação à avaliação institucional, o documento descreve como uma avaliação da prática educativa, realizada semestralmente com a participação da comunidade escolar. Contudo, não explicita de que forma os dados produzidos neste processo se articulam com os demais níveis de avaliação (da aprendizagem e avaliação externa), evidenciando uma limitação frente ao que orientam as Diretrizes de Avaliação.

Quanto à avaliação externa, o documento ressalta a importância dos resultados do Saeb como indicadores da qualidade da educação. Embora tenha enfrentado os desafios do período pandêmico, a escola apresentou evolução contínua nas avaliações. Tal progresso é atribuído a implementação de ações sistematizadas em prol das aprendizagens dos estudantes, o que favoreceu o alcance de metas acima das projeções estabelecidas pelo MEC. O Quadro 8 apresenta as principais ações adotadas para alcançar as metas estabelecidas.

Quadro 8 - Ações para avaliação externa -Escola A

Ação	Descrição
Metas de aprendizagem	Estabelecimento de metas anuais com metodologias voltadas à superação de dificuldades
Formação continuada	Formação continuada para novos professores, considerando a rotatividade do corpo docente
Coordenação pedagógica setORIZADA	Organização que favorece o trabalho coletivo. Por ser uma prática coletiva, constitui-se em uma ferramenta relevante para o alcance de resultados significativos nas avaliações
Acompanhamento sistemático do desempenho escolar	Monitoramento contínuo do desempenho escolar e das dificuldades de aprendizagem dos estudantes por meio da aplicação de avaliação diagnóstica inicial, avaliações unificadas por ano, elaboração de gráficos para análise e novas intervenções

Fonte: Adaptado pela autora de Distrito Federal (2024)

As ações descritas evidenciam o acompanhamento sistematizado ao longo dos anos para o alcance das metas estabelecidas. Ancoram-se em um planejamento colaborativo da equipe pedagógica, promovendo análises e intervenções como subsídio para o monitoramento do desempenho escolar. Por outro lado, o destaque aos processos formativos reverbera na

condução das avaliações em larga escala, revelando a dificuldade de legitimar os resultados externos, explicitando-os no documento de modo incipiente, com a descrição de ações superficiais que não revelam a real utilização dos dados na escola.

Dessa forma, a escola demonstra um esforço para a consolidação dos processos avaliativos que contribuam para a melhoria da aprendizagem e para a formação integral dos estudantes. Pois “ao valorizar o ser humano multidimensional e os direitos coletivos, a educação integral provoca ruptura estrutural na lógica do poder punitivo comumente percebido nos processos avaliativos (Distrito Federal, 2014, p. 10)”.

Observa-se que no documento identitário da escola se prioriza a avaliação formativa em busca da formação integral do estudante, no entanto, ao vincular esta evidência às entrevistas, nota-se a valorização dos resultados externos, representando uma dicotomia entre o que é descrito e o concretizado. Em suma, as evidências demonstram que teoricamente o compromisso da escola é com processos avaliativos pautados na equidade e diversidade, reforçando os princípios de uma educação democrática e inclusiva. Na prática, revela-se a tendência do ensino para o teste, com adaptações nas rotinas, currículo, atividades e instrumentos avaliativos.

3.2.2 *Análise documental da Proposta Pedagógica da Escola B*

O Projeto Político Pedagógico da Escola B compreende a avaliação como parte essencial do processo ensino e aprendizagem, capaz de promover o desenvolvimento pleno do estudante. Nesse contexto, pauta-se na avaliação formativa como indutora do processo, corroborando com as Diretrizes de Avaliação (2014, p. 12), pois entende que, “na avaliação formativa, estão as melhores intenções para acolher, apreciar e avaliar o que se ensina e o que se aprende. Avaliar para incluir, incluir para aprender e aprender para desenvolver-se”.

Nesse contexto, a Escola B busca valorizar o acompanhamento contínuo e sistemático das aprendizagens, com foco em estratégias pedagógicas que viabilizem o desenvolvimento de habilidades previstas no currículo. Sendo assim, a avaliação é considerada um instrumento de intervenção pedagógica, com vistas a garantir o direito à aprendizagem.

Entre os instrumentos avaliativos utilizados destacam-se os relatórios de registro das aprendizagens nos quais se anotam as aprendizagens consolidadas e as ainda em desenvolvimento pelo estudante, bem como as intervenções necessárias para que o professor reflita acerca das dificuldades, buscando planejar novos objetivos com enfoque na

aprendizagem contínua. Em relação às ações avaliativas com enfoque formativo, foram elencadas algumas iniciativas, conforme o Quadro 9.

Quadro 9 - Ações para avaliação formativa-Escola B

Ação	Descrição
Avaliação diagnóstica	Avaliação realizada no início do ano letivo para levantar o conhecimento prévio dos estudantes, orientar o planejamento do professor e adaptar o currículo conforme as necessidades
Avaliação formativa	Avaliação constante do processo ensino-aprendizagem, a fim de verificar a evolução dos estudantes e redirecionar a prática do professor
Uso de diferentes instrumentos avaliativos	O uso de diferentes instrumentos, tais como: trabalhos, provas, perguntas direcionadas aos alunos, testes da psicogênese, autoavaliação, observação, participação e oralidade oportunizam a todos os estudantes demonstrarem o desenvolvimento de sua aprendizagem
Avaliação institucional e coordenações coletivas	As avaliações institucionais e as coordenações coletivas semanais proporcionam reflexões avaliando os diversos setores da escola. Identificação de fragilidades, intervenções imediatas, e os resultados apresentados a comunidade escolar

Fonte: Adaptado pela autora de Distrito Federal (2024)

Os instrumentos avaliativos enfatizados pela Escola B potencializam as práticas de avaliação e estão amparados também nas Diretrizes de Avaliação (2014, p. 33) pois, “o uso de múltiplos procedimentos/instrumentos avaliativos possibilita aos estudantes o desenvolvimento de diferentes habilidades”. Assim, a adoção de diversos instrumentos amplia a quantidade e qualidade das informações sobre a aprendizagem dos estudantes, possibilitando o replanejamento do trabalho pedagógico caso seja necessário (Haydt, 2011).

O documento também menciona a avaliação institucional, instrumento de reavaliação das práticas que ocorrem na escola, contando com a participação de toda a comunidade escolar. Explicita o seu uso para tomada de decisão pedagógica, que pode ser articulada com as demais etapas avaliativas.

Em relação às avaliações em larga escala, o documento evidencia a iniciativa da unidade escolar para a implementação de ações de monitoramento pedagógico, e o compromisso com o desempenho dos estudantes nas provas padronizadas. Nesse contexto, os resultados destas avaliações obtidos pela Escola B viabilizam reflexões aos professores nos espaços de coordenação coletiva. O Quadro 10 demonstra as principais iniciativas a partir dos resultados das avaliações em larga escala.

Quadro 10 - Ações para avaliação externa em larga escala-Escola B

Ação	Descrição
-------------	------------------

Promoção de hábitos de estudo nos espaços da coordenação coletiva	Espaços de discussão coletiva advindos das reflexões a respeito dos dados avaliativos pelas avaliações em larga escala. Leituras e discussões coletivas de textos e organização de oficinas pedagógicas
Implementação de construção dos planejamentos	Trabalho em sala de aula integrado e reflexivo em torno do ato educativo de aprender e ensinar que caracterizem a especificidade da escola
Avaliação para as aprendizagens	Uso de instrumentos, procedimentos e formas diferenciais que contribuam para a aprendizagem de todos os estudantes. Avaliar aspectos qualitativos em sobreposição aos quantitativos

Fonte: Adaptado pela autora de Distrito Federal (2024).

As iniciativas adotadas pela Escola B demonstram alinhamento com a avaliação para as aprendizagens (Villas Boas, 2008), sem descartar a importância dos resultados das avaliações em larga escala para aprimorar o desempenho dos estudantes da escola. Ao resgatar hábitos de estudos dos seus profissionais, com a discussão dos dados avaliativos da escola, permite a descoberta de soluções baseadas em evidências para as dificuldades encontradas, alinhando estratégias em prol da aprendizagem, que por consequência, evidenciará avanços nas avaliações em larga escala.

Outro aspecto relevante é o planejamento enfatizado no documento como processo que garante a integração e reflexão acerca do ato educativo. De fato, “o planejamento é um meio para se programar as ações professores, mas é também um momento de pesquisa e reflexão íntimo a avaliação” (Libâneo, 1994, p. 221). Além disso, o foco nas avaliações para as aprendizagens (Villas Boas, 2008) possibilita a utilização de instrumentos diversificados, além de promover intervenções ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico, conforme orienta as Diretrizes de Avaliação (2014).

O documento enfatiza, ainda, que há uma necessidade de trabalhar junto à comunidade escolar a compreensão dos dados divulgados, para superar a noção de ranqueamento entre as escolas. Ou seja, há uma preocupação em conscientizar que as avaliações vão além da comparação, algo comum desde a implementação da Prova Brasil, época em que se incorporou a divulgação dos resultados entre redes de ensino e escolas, além da ampla divulgação midiática através dos *rankings*.

Com relação aos dados do Saeb, o documento ressalta que a unidade escolar vem ultrapassando as metas estabelecidas ao longo dos anos, pautadas na organização pedagógica, planejamento, avaliação e intervenção. De modo geral, a análise do PPP da Escola B evidencia os processos avaliativos, diagnósticos e formativos com a presença de iniciativas relevantes no campo da avaliação. Contudo, o documento carece de uma explicitação mais detalhada a respeito do uso dos resultados avaliativos externos para subsidiar e aprimorar a

prática docente, para que se consolide uma abordagem avaliativa reflexiva e integrada em prol do desenvolvimento dos estudantes.

Em suma, a análise dos documentos aponta para as ações empreendidas em ambas as escolas, especificando os processos avaliativos em consonância com as Diretrizes de Avaliação (2014). Ou seja, reforçando a avaliação formativa como base indutora do processo. Sobretudo no que se refere as ações específicas pautadas na avaliação formativa, contínua e processual, com o uso de instrumentos diversificados, planejamento e intervenção pedagógica em busca do desenvolvimento integral dos estudantes.

No que se refere às avaliações em larga escala, conforme os documentos, as escolas, de modo geral, buscam se apropriar dos resultados subsidiando o replanejamento de ações. No entanto, os diferentes níveis de avaliação (de aprendizagem, institucional e externa) ainda não se apresentam de forma plenamente articulada nos documentos, fator indispensável nas orientações de práticas avaliativas no DF.

Constata-se, portanto, nos documentos, a construção de processos avaliativos abrangentes, que hora atendem as necessidades da rede de ensino do DF e, hora, cedem à lógica de ensino para o teste, intensificando as ações ancoradas no alcance de melhores índices no Ideb. Mesmo que tais práticas reverberem na indução restritiva do currículo, no plano de ensino e de aula, na mudança de horários, atividades e rotinas. Tal fato contribui para padrões avaliativos ambivalentes que atendem a perspectivas dicotômicas.

3.3 Aspectos éticos da pesquisa

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília, conforme as resoluções nº 466/2012 (Brasil, 2012) e nº 510/2016 (Brasil, 2016), registrada sob o nº 7.133.588 e autorizada pela subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), órgão vinculado à secretaria de estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), responsável pela execução das pesquisas em educação no âmbito distrital.

Os participantes tiveram acesso às informações sobre a pesquisa, e ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foram lidos e assinados por eles, de forma livre de simulação e intimidação, conforme dispõe a resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, a partir disso, participaram efetivamente do estudo.

Sabemos que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes e, nesta pesquisa, os procedimentos vinculados à realização da entrevista puderam acarretar cansaço, vergonha, constrangimento e/ou estresse e desconforto.

Estes riscos foram minimizados a partir das seguintes estratégias utilizadas: garantia de acesso dos participantes aos resultados da pesquisa antes, durante e depois dos procedimentos; minimização de desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder a questões constrangedoras; manutenção da confidencialidade e da privacidade, da proteção da imagem e da não estigmatização; garantia da suspensão do estudo imediatamente ao perceber algum risco ou danos à saúde do participante da pesquisa; garantia da divulgação pública dos resultados; garantia de respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes dos participantes e de suas comunidades; garantia da conversão em benefícios os efeitos que persistirem após a conclusão da pesquisa.

Como benefício desta pesquisa são esperados: individualmente, possibilitar aos participantes reflexões sobre o processo avaliativo externo em larga escala, a identificação de fatores que considerem necessários à utilização dos resultados das avaliações no âmbito institucional, refletir coletivamente sobre os efeitos das avaliações em larga escala e a elaboração de propostas e ações pedagógicas curriculares que promovam transformações e ações no trabalho pedagógico escolar. Ainda, socialmente, ampliar o debate referente à política avaliativa externa em larga escala e promover possibilidades de discussões que destaquem ações para o uso destas avaliações efetivamente no âmbito escolar.

No próximo capítulo, serão apresentadas as categorias e os temas a serem explicitadas na discussão dos resultados desta dissertação.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, serão apresentadas a análise dos dados a partir das categorias constituídas pela análise de conteúdo, abordando os dados mais significativos que surgiram neste processo.

4.1 Dados gerais dos participantes

Ao todo, foram analisadas 16 entrevistas. As idades dos participantes variam entre 26 e 55 anos, sendo 12 participantes do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Os entrevistados são professores do 5º ano do Ensino Fundamental, coordenadores dessa etapa e equipes gestoras (gestor, supervisor pedagógico e secretário escolar). Com relação ao tempo de docência houve uma variação entre dois e 30 anos. No que diz respeito ao vínculo com a SEEDF, 10 participantes informaram ser do quadro efetivo e seis eram professores em regime de contrato. O quadro a seguir apresenta os dados gerais dos participantes.

Tabela 2 - Dados gerais dos participantes

Sexo		Formação		Vínculo com a SEEDF	
Fem.	Masc.	Pedagogia	Outras Licenciaturas	Efetivo	Contrato temporário
75%	25%	81%	19%	63%	37%

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 3 - Tempo em anos de atuação

Tempo	Atuação – professor	Tempo	Atuação no cargo atual
Até 5 anos	13%	Até 2 anos	31%
6 a 10 anos	31%	3 a 5 anos	25%
11 a 20 anos	25%	6 a 10 anos	6%
Mais de 20 anos	31%	11 a 20 anos	38%

Fonte: Elaborado pela autora

4.2 Organização das categorias

Em posse das transcrições das entrevistas e dos aportes documentais, realizou-se a leitura flutuante em busca de obter uma visão geral do conteúdo. Em seguida, a exploração do material permitiu a identificação das unidades de registro (palavras, frases, parágrafos) relevantes ao estudo.

Com base na similaridade e significação realizou-se a codificação, ou seja, o agrupamento das unidades de registro em categorias temáticas. Nesse sentido, elegemos como unidade de análise o tema, pois, conforme Bardin (2011, p. 135) “fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. Além disso, utiliza-se o tema como unidade de registro para analisar “motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, [...] as respostas a questões abertas e entrevistas” como observa Bardin (2011, p. 135).

Assim, o refinamento das categorias em busca de estabelecer relações permitiu a identificação dos principais temas emergentes, resultando na categorização para auxiliar no processo de interpretação, ou seja, a análise dos dados categorizados em busca de compreender as evidências. O Quadro 11 representa a organização das categorias, unidades de registro, unidades de contexto e a ocorrência indicando a quantidade de vezes que as expressões foram emitidas.

Quadro 11 - Organização das categorias

Categorias	Unidade de Registro	Unidade de contexto	Ocorrências
Objetivos da avaliação externa	Atuação do estado nas políticas educacionais Diagnóstico da realidade escolar Avaliação da aprendizagem Reorientação do trabalho pedagógico	“Eu... Eu acho que o objetivo, na minha percepção, é ver se realmente os alunos estão adquirindo os conceitos, o que precisa mesmo para a formação, para uma formação eficiente, que traz bons resultados para esses alunos em questão de desenvolvimento integral” (PIEA)	26
Percepções sobre avaliação externa	Importância da avaliação externa Avaliação externa como indicador Saeb como ferramenta Modelo empresarial Estreitamento curricular Ranqueamento	“Eu acho positivo. É necessário, né? É difícil para um governo, para uma secretaria, saber da realidade dessa escola, num universo muito amplo, sem ter uma forma de avaliar” (GEA)	17
Limitações para o uso dos resultados do Saeb	Dificuldade na compreensão dos dados Formação docente insuficiente Rotatividade docente Distanciamento entre currículo e a avaliação	“Falta de formação, para mim, é a principal pedra no caminho, é essa falta de formação” (CPE1)	36
Uso dos resultados das avaliações em larga escala no contexto escolar	Estratégias e intervenções Trabalho coletivo. Instituição de avaliação interna Retomada das dificuldades de aprendizagem	“A gente vai trabalhando com o percurso. Então, fortalecendo primeiro essa formação do professor dentro da escola, que a gente trabalha muito com essa formação continuada dentro da	86

	Identificação de falhas e reorientação da prática Responsabilização	escola. Depois a gente trabalha com o planejamento, que é esse fortalecimento da coordenação mesmo. Bem, planejou? Então, vamos colocar em prática. Vamos colocar as intervenções. E aí a gente avalia. E aí, avaliando, volta todo o processo” (SPEA)	
Sentimentos relacionados ao processo avaliativo	Preocupação Ansiedade Apreensão Pressão Tristeza Orgulho Alegria	“E a gente também fica um pouco preocupada, às vezes, se as crianças, através desse instrumento, vão conseguir demonstrar, através das questões, acertos e erros, o que realmente eles sabem” (SPEA).	10

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesta organização observa-se que o tema “uso dos resultados das avaliações em larga escala no contexto escolar” apresentou o maior registro de expressões. É possível afirmar que este dado reflete a organização das escolas pesquisadas em planejar, e realizar, ações direcionadas para melhorar os seus resultados na avaliação.

Essa realidade reflete a ideia de que o processo avaliativo está associado a propostas emergentes que redirecionem, ou transformem, o contexto avaliado. A avaliação associa-se à modificação, ou seja, no momento em que se realiza um processo avaliativo é possível analisar o quão distante ele se encontra da realidade almejada, e a partir disso, determinar os meios para a modificação em busca do padrão, conforme observam Sousa e Oliveira (2010).

Esse dado incide também sobre a autonomia pedagógica das escolas que se organizam em prol da melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, esta autonomia é importante e almejada no contexto da gestão democrática, mas há indícios de que o direcionamento pelas instâncias, central (SEEDF) ou intermediária (Regional de Ensino), na condução dos processos avaliativos externos no DF ainda são insuficientes. Tal fato foi evidenciado nos relatos dos participantes que expressaram a falta deste acompanhamento, com isso, as ações realizadas ficam “soltas” ou “isoladas”, a depender da estratégia pedagógica individual de cada equipe gestora. Na próxima seção serão apresentadas cada uma das categorias.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, discutem-se os resultados obtidos para trazer significação às categorias encontradas, evidenciando as expressões mais significativas dos participantes, a partir de uma abordagem interpretativa.

5.1 Objetivos da avaliação externa

Esta categoria revela a percepção dos participantes sobre os objetivos das avaliações em larga escala. Tais percepções evidenciam como estas avaliações são compreendidas e qual o papel que lhes é atribuído no contexto escolar. Para alguns entrevistados, a avaliação externa funciona como um instrumento de levantamento de dados para informar as instâncias governamentais acerca dos aspectos educacionais:

“Elas foram necessárias, né? Para mim, ela é uma amostra da educação. No Brasil, ela é uma amostra. E, a partir dessa amostra, o estado tem que atuar com política pública” (SPEB).

“Quando o estado, ele aplica uma avaliação externa, ele tem por objetivo identificar as fragilidades que as redes de educação ainda possuem. Com a finalidade de buscar melhorias no campo educacional da rede, como um todo” (GEB).

“Olha, do ponto de vista do ministério, fazer uma avaliação da qualidade do ensino de aprendizagem” (P5E2).

“É realmente essa noção de governo, né? De uma estrutura maior. E poder estar observando, fundando mesmo a situação de cada escola” (GEA).

“É uma forma do governo, das instituições, do MEC, né? Saber se o que está sendo programado para ser ensinado, se as crianças estão realmente aprendendo” (P4E2).

Esses relatos refletem um alinhamento com o discurso economicista da avaliação, que passou a se consolidar no contexto de reformas estatais entre os anos de 1980 e 1990. Como argumentam Ribeiro e Sousa (2023), estas concepções associam a educação à lógica da eficiência econômica, promovendo o uso das avaliações em larga escala como instrumentos de monitoramento das redes de ensino. O objetivo é desenvolver nos estudantes competências e habilidades voltadas ao mercado de trabalho (Castro, 1999).

Esse posicionamento demonstra a influência das chamadas “vozes acadêmicas” (p.4) nas mídias, pois suas concepções incorporam-se nos documentos orientadores de políticas educacionais, além da participação em grupos e instituições que pesquisam e gerenciam estas avaliações, incidindo diretamente no rumo das avaliações em larga escala no País, conforme

observam Ribeiro e Sousa (2023). Assim, enquanto os gestores e professores apropriam-se destas orientações, ainda que inconscientemente, acabam por apoiá-las. Este discurso enraizado nas orientações sobre a lógica meritocrática adentram os espaços escolares, com o desempenho individual nas avaliações em larga escala valorizado, enquanto fatores extraescolares são desconsiderados.

Por outro lado, algumas falas destacam a capacidade da avaliação externa diagnosticar a realidade escolar, além de avaliar as aprendizagens e o trabalho pedagógico realizado nas instituições, conforme as expressões explicitadas a seguir:

“Eu acho que o grande objetivo é para onde nós devemos olhar, né? Justamente essa questão de diagnóstico. Onde é que nós estamos? Como é que nós estamos? E o que a gente vai fazer pra melhorar o que não está bom” (CPEA)?

“Eu acho que é avaliar, né? Como é que está sendo feito o trabalho, se as crianças estão conseguindo aprender, o que tem que ser ensinado para elas” (P3EB).

“O mais importante que eu percebo é avaliar, sim, o trabalho pedagógico que é feito na instituição, na escola... Então é sim para avaliar esse trabalho do corpo docente e obviamente avaliar a aprendizagem das crianças” (P4EA).

Essa questão do diagnóstico, quando relacionados a avaliação externa, remete ao que Bonamino e Sousa (2012, p. 376) denominaram de “avaliações de primeira geração”, pois objetivam analisar a evolução da qualidade educacional brasileira sem implicar consequências diretas para as instituições de ensino e o currículo. Contudo, observa-se que na realidade do Distrito Federal, as avaliações incorporam características da “segunda geração”, pois além da perspectiva de diagnóstico, são estabelecidas metas a serem atingidas por escolas e redes de ensino, além da comparação entre escolas por meio da divulgação dos resultados, conforme observam Bonamino e Sousa (2012).

É importante ressaltar que os participantes enfatizam a questão do diagnóstico no contexto escolar no qual estão inseridos, em outras palavras, percebem a avaliação externa como mecanismo de análise e reflexão pedagógica interna, capaz de identificar as falhas em busca de melhoria. De acordo com Luckesi (2011), a avaliação diagnóstica deve subsidiar intervenções que contribuam para a melhoria da aprendizagem, demonstrando que estes profissionais reconhecem o potencial das avaliações em larga escala como ferramenta de apoio à prática pedagógica.

Ao relatar a avaliação externa relacionada à avaliação da aprendizagem escolar e do trabalho pedagógico, infere-se que apesar de serem estágios avaliativos diferenciados (aprendizagem, institucional e externa), estão interligados enquanto se complementam. Além disso, “se a avaliação em larga escala é externa, a avaliação institucional é interna à escola e

sob seu controle, enquanto a avaliação da aprendizagem é assunto preferencialmente do professor em sala de aula” (Freitas, *et al.*, 2012, p.35). Assim, por mais que se complementem, em cada etapa avaliativa há um agente principal.

Por outro lado, estes relatos revelam a falta de clareza acerca das etapas avaliativas, embora seja compreensível, como a precedência da avaliação da aprendizagem, que se justifica pela familiaridade entre este modelo avaliativo e os professores. Por consequência, tal fato evidencia para a multiplicidade de processos avaliativos no contexto educacional, o que dificulta a sua real compreensão e indica a complexidade relacionada ao campo da avaliação.

5.2 Percepções sobre avaliação externa

Essa categoria trata das percepções dos participantes sobre o modelo avaliativo Saeb apontando tanto aspectos positivos quanto negativos, conforme exposto a seguir.

Aspectos positivos:

“É necessário, né? É difícil para um governo, para uma secretaria, saber da realidade dessa escola, num universo muito amplo, sem ter uma forma de avaliar” (GEA).

“Eu acho de grande valia quando são utilizadas da maneira correta. Quando a avaliação, ela serve para realmente dar um feedback da situação da escola” (GEB).

“É, eu acho um instrumento de suma importância. Muito importante para a gente ter esses parâmetros, né? E até para a aplicação dessas verbas públicas” (CPEA).

“O Saeb é uma excelente ferramenta, quando a gente sabe usar, de mudar o trabalho, de repensar o trabalho [...] É superválido, é de extrema importância, porque a gente precisa de uma avaliação para a gente saber se o aluno aprendeu ou não aprendeu” (P4EA).

Segundo Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) as avaliações em larga escala podem servir como ferramenta de gestão para as redes de ensino, e responsabilização dos profissionais da educação. Os autores admitem que embora a aceitação das avaliações em larga escala não seja consensual, elas se tornam cada vez mais importantes na formulação de políticas públicas educacionais, desde que sejam utilizadas como apoio para a melhoria da educação, e não com caráter punitivo.

Nesse contexto, significa dizer que estes profissionais se aproximam da literatura ao considerarem a avaliação válida e importante. No entanto, a própria literatura não retira as críticas ao modelo avaliativo, pois segue com objetivos diversos além do que está proposto, no sentido de responsabilizar escolas e professores pelos resultados não alcançados, o

estímulo a competição entre escolas, por meio de divulgação em massa com a exposição de *rankings*, e o reducionismo curricular com ensino voltado para os testes.

Os relatos refletem essa compreensão, tendo em vista que os participantes reconhecem a avaliação externa como um importante instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica. No entanto, demonstram uma necessidade significativa de expressar os aspectos negativos relacionados à avaliação externa, seus limites e possíveis distorções.

Aspectos negativos:

“Eu penso que trazer maior pertencimento para nós também, embora seja externo, mas que nós tenhamos mais possibilidade de expressar o que a gente percebe que seja necessário na hora da realização dessas avaliações” (CPEA).

“[...] Eu vejo que a forma de pontuar o Saeb eu acho um pouco injusta, porque a pontuação final não é só sobre os resultados pedagógicos, não é só sobre se ele alcançou as habilidades necessárias para aquele conteúdo, mas as retenções também contam. Então a gente sabe que em muitos lugares, infelizmente, mascara, não retém alunos para que essa nota possa elevar” (P4EA).

“Particularmente, tenho várias críticas ao modelo, porque eu acho que ele caminha para ser empresarial, mas ele ignora em alguns momentos a importância do recurso humano, do professor. Ela é um modelo empresarial que eu vejo muitos aspectos negativos. [...] E é um modelo que sufoca o professor. Sufoca mesmo” (P5EB).

“[...] O que é importante? É a proficiência ou o resultado matemático? Porque para atingir os índices do Saeb, ele vai muito além do que uma prova escrita. Tem dados de evasão. Dados de reprovação. Esses dados são, na maioria das vezes, maquiados. [...] Por isso que eu não me empolgo tanto com o número. Porque, para atingir o número mínimo de reprovação, eu fragilizo o conteúdo que vai ser cobrado. E aí aparece o Saeb. Porque, para compensar deficiências de aprendizagem, eu manobro números que eu tenho controle” (P5EB).

Em um dos relatos observa-se a percepção da falta de pertencimento ao processo avaliativo externo. Nesse sentido, evidencia-se a ausência da participação docente nos processos decorrentes do Saeb. As escolas são avaliadas em sua totalidade, a partir de uma dimensão específica, de modo que ao enviar os resultados do Saeb para as escolas com intuito de melhorar o processo de ensino e aprendizagem, depara-se com uma dificuldade já conhecida, “os resultados não são “reconhecidos” pela escola e seu uso fica muito limitado”, como sinalizam Freitas, *et al.* (2012, p. 65).

De fato, os professores não se sentem representados nestas avaliações, justamente pelas características as quais o instrumento é concebido. Dessa forma, o distanciamento entre os resultados do Saeb e o chão da escola reflete a invisibilidade da prática docente nos resultados das avaliações em larga escala, conforme observa Fontanive (2013).

Por outro lado, Freitas *et al.* (2012) observam que as avaliações em larga escala podem fornecer informações relevantes para as escolas, desde que sejam integradas ao

processo de avaliação institucional, com a análise e validação dos dados e identificação de pontos de melhoria, atuando como mediadora e suporte a avaliação em sala de aula realizada pelo professor.

Os participantes também denunciam a capacidade de algumas unidades escolares em camuflarem os resultados das avaliações, uma vez que é composto por dados do desempenho e reprovação. Sendo assim, utilizam-se de mecanismos que diminuem o índice de reprovação, para que, conseqüentemente, seus resultados sejam melhores.

Sobre esse aspecto, Ravich (2010) aponta que o estímulo a adicionais salariais por meio do desempenho estudantil induziu as práticas de burla dos resultados pelos professores, o que fragilizou o sistema. Por exemplo, o investimento em truques necessários para o bom desempenho nos testes, delimitando o foco do currículo apenas em habilidades de leitura e matemática, com a associação de recompensas e punições por intermédio das avaliações. A crítica a manipulação de dados, ainda que sem incentivo financeiro, como no DF, indica que a responsabilização simbólica pode levar a práticas que distorcem a finalidade da avaliação.

Um fator preponderante parte do pressuposto que vincula os resultados das avaliações em larga escala ao desempenho da gestão escolar. Por serem eleitos democraticamente, os gestores poderiam, então, atrelar os bons resultados a sua gestão, como aliado no processo de uma possível reeleição. Outra hipótese seria que as escolas dissimulam os seus verdadeiros resultados com intuito de manter uma imagem positiva diante da SEEDF e da população, uma vez que a divulgação massiva midiática recorre à estipulação de “*rankings*” com o estímulo à competição entre as escolas.

O ranqueamento, discutido por diversos autores, incide na competitividade em busca de melhores desempenhos nos *rankings*. Esse fato está associado a questão de financiamento, em que os melhores desempenhos são considerados como critério para a destinação de recursos e bonificações. Os relatos a seguir expressam as percepções dos participantes acerca do ranqueamento das escolas:

“Muitas vezes a gente tende a ranquear as escolas, a gente tende a excluir e a taxar escolas que não se saem bem” (GEB).

“A gente aparece, sim, no ranque. E quem está de fora do processo da educação só vê como ranque, né? Não vê qualidade nesse processo” (SPE1).

“Então, faz toda uma movimentação grande, um investimento alto, mas o resultado não é usado para gerar todos esses aspectos positivos que esperam. Por isso que uma parcela da sociedade acha que ele é ranqueamento” (SPEB).

A crítica à lógica de mercado na educação, que vincula desempenho escolar a aspectos competitivos, é discutido por Afonso (2005) e Sousa (2003). Os autores consideram que o sistema educacional tem sido gerido com base em princípios empresariais, com atribuição de aspectos relacionados ao mundo corporativo, com foco em resultados e responsabilização.

Acentua-se ainda a disparidade encontrada nas práticas pedagógicas em algumas escolas em que as habilidades necessárias para a aprendizagem dos estudantes são reduzidas ou adaptadas àquelas cobradas na avaliação externa. Desse modo, a política avaliativa implica em uma “hierarquização curricular” em que são priorizadas as disciplinas de língua portuguesa e matemática, desfavorecendo as demais disciplinas, induzindo a um “currículo restrito, hierárquico e unidimensional, frontalmente em oposição a um currículo ampliado, interdisciplinar e multidimensional” (Menegão, 2016, p. 654).

Nos relatos abaixo podemos notar indícios que coadunam com os achados do estudo de Menegão (2016) de forma unânime:

“A escola quer resultados, né? Então, a gente tem que trabalhar para gerar esses resultados. Então, o que a gente precisa fazer é aprofundar naquilo que a gente sabe que vai cair, em detrimento de outras habilidades que seriam mais importantes para os estudantes seguirem” (P5EB).

“Então, as atividades que trabalhamos em sala, a gente tende a fazer uma adaptação com as atividades da maneira que o conteúdo é cobrado no Saeb” (CPEB).

“Quando chega no final do ano, que foi feito todo um trabalho em cima dos objetivos, dos descritores, das habilidades do Saeb, o professor, a gente começa a ouvir uma nova fala de que, poxa, eu aprendi a adaptar o conteúdo com uma linguagem diferente, não, a do livro, mas a linguagem que, por exemplo, vem na prova do Saeb e o meu aluno aprendeu dessa forma” (P4EA).

Destarte, o estreitamento curricular ocorre frequentemente ao aliar o currículo escolar às necessidades da matriz de referência do Saeb, implicando na priorização de conteúdos cobrados em detrimento de uma formação integral. Tal movimento resulta em práticas pedagógicas voltadas à preparação dos estudantes para os testes, limitando as possibilidades educativas, o desenvolvimento pleno das competências cognitivas, socioemocionais e culturais dos estudantes (Menegão, 2016).

Esse processo de “ensino para o teste” está relacionado ao modelo avaliativo voltado ao controle e à responsabilização, ao pressionar os professores para adaptação de seus planejamentos e estratégias de ensino, que ao invés de priorizar as necessidades reais de aprendizagem dos estudantes, voltam-se às exigências externas impostas pelas avaliações padronizadas. Por consequência, há uma mudança de foco na prática pedagógica que se

distancia da aprendizagem com o objetivo de alcançar metas, desvalorizando outras áreas do conhecimento e restringindo o papel formativo da escola.

Nesse sentido, é possível afirmar que os relatos dos participantes refletem tensões existentes entre os objetivos formativos da educação e a destinação das avaliações em larga escala. Embora os profissionais estejam inseridos em uma cultura organizacional que valida, ressignifica e reconhece a importância das avaliações como ferramentas de reflexão sobre a prática, há uma crítica contundente a respeito de como os resultados são utilizados, evidenciando uma dissociação entre a função pedagógica e o uso das avaliações em larga escala pautada nos princípios da regulação estatal.

Em suma, a análise das expressões revela a diversidade de compreensões e a complexidade da avaliação externa, pautada em incertezas e contradições. Por um lado, há o reconhecimento de seu potencial para subsidiar o trabalho pedagógico. Por outro, há críticas que indicam a apropriação inadequada por parte do sistema, que a utiliza como mecanismo de controle, ranqueamento e responsabilização, provocando efeitos negativos como o estreitamento do currículo e a fragilização da autonomia pedagógica.

Essas reflexões evidenciam a necessidade de repensar a avaliação externa em busca de alternativas que façam a articulação entre o processo avaliativo e a diversidade dos contextos intra e extraescolares, valorizando, inclusive, a formação continuada, pois a ausência de uniformidade nestas evidências revela a falta de formação adequada acerca do tema. De modo que, a carência de discussões no contexto escolar, resultam em práticas inadequadas, realizadas de forma simplista. Assim, compreender a avaliação externa e suas nuances pode levar a práticas avaliativas consistentes, conscientes, e reflexivas, reverberando na possibilidade de melhoria da qualidade da educação.

5.3 Limitações quanto ao uso dos resultados do Saeb

Essa categoria aborda as principais dificuldades e limitações para o uso dos resultados do Saeb. O depoimento dos profissionais indica fatores que podem influenciar ou comprometer não só os processos avaliativos, como também questões estruturais de gestão que precisam de atenção no campo da educação no Distrito Federal, conforme os relatos a seguir:

“Então, o maior problema é essa questão da rotatividade e a formação. Os professores, infelizmente, estão vindo cada vez com menos propriedade do que é, de como ensinar, das estratégias, de metodologia. Esse é um grande problema” (GEA).

“Eu acho que a grande problemática que nós temos hoje nas escolas brasileiras, é a má formação dos professores” (GEB).

“Temos tido um rodízio muito grande de professores. De novos profissionais que estão entrando sem a experiência necessária. Não é só questão de experiência, mas eu acho que de preparo necessário” (CPEA).

“O que está mais grave hoje é o ingresso de profissionais completamente sem conhecimento, e a outra parte, de ser a profissão mais fácil de entrar no serviço público” (SPEB).

Os relatos das equipes gestoras evidenciam o impacto da falta de formação nas escolas, essa questão reverbera nos saberes teóricos e práticos da profissão docente. Além da ausência de formação para o uso dos dados provenientes das avaliações em larga escala. Por sua vez, os professores expressam dificuldades distintas, incluindo fragilidades em conteúdos específicos, que se relacionam com a questão da formação, mais especificamente sobre os processos vivenciados por eles, conforme os relatos abaixo:

“Retomar, ver onde foi o ponto de impacto, onde houve talvez uma quebra, e partir daí, reorientar, redirecionar o trabalho para que no próximo os resultados possam ser melhores, talvez (P1EA)”.

“E nós, professores da escola pública, nós temos muita dificuldade em matemática, nas partes de geometria. Porque são conteúdos que quase não são trabalhados. Nós não entendemos muito bem a geometria. Às vezes, o professor, também, não quer trabalhar, o conteúdo, por ele ter dificuldade. [...] Porque em gráfico, às vezes você fica confuso. Nesses gráficos lá de descritores, aquelas coisas, tem hora que é meio complicado. Eu não tenho muita facilidade” (P2EB).

“Muitas vezes a gente não tem noção como que vem essas questões. Se está totalmente dentro da realidade da comunidade, da série do ano que a gente está estudando. Então há essas dificuldades e às vezes vêm umas provas de fora que não é aquilo aplicado na sala de aula” (P2EB).

“Primeiro ponto, rotatividade. [...] Ela atrapalha a gente manter um trabalho mais constante. Umhas habilidades, umas estratégias mais pontuais e rotineiras. Entende? E, também, às vezes, aquela falta de empatia mesmo. Do professor, do BIA, entender que a minha responsabilidade não é essa. Então, eu não preciso. Você está precisando melhorar nisso. Ele não se sente parte daquilo. Eles fazem diferença no resultado, entendeu? Na verdade, a gente só fecha” (P4EA).

Os relatos dos participantes demonstram a preocupação dos profissionais no tocante aos desafios encontrados sobre a formação de modo geral, como o relato de dificuldade em disciplinas específicas como a matemática, habilidades que envolvem geometria e tratamento da informação não só para o ensino em sala de aula, como também para a compreensão dos dados externos. Esse é um ponto crítico, pois se relaciona à fragilidade da formação docente, visto que o seu papel é proporcionar a reflexão sobre a prática, por consequência, tem a capacidade de gerar mudanças significativas, reorientando a prática pedagógica em sala de aula.

A formação continuada dos profissionais da educação “deve contribuir para a melhoria dos processos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar” conforme as Diretrizes Pedagógicas Para a Organização Escolar do 2º Ciclo do DF (2014, p. 22). Nesse sentido, a formação continuada é um processo permanente e ocorre ao longo de toda a trajetória professor. Ela não se limita ao preenchimento de lacunas na formação teórica e metodológica, mas sim, como uma reflexão constante acerca da prática pedagógica no contexto escolar, com base em estudos e pesquisas, conforme observa o documento.

Além disso, a formação docente por meio de uma perspectiva crítico-reflexiva deve possibilitar a construção da autonomia pessoal e pedagógica, que “[...] não se constrói (apenas) por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim, por meio do trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e da (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1992, p. 25). Assim, é necessário, neste processo de ensino e aprendizagem, uma postura crítica e investigativa acerca da prática pedagógica, como também, a disposição em refutar suas concepções, suas práticas, sua perspectiva de mundo e de homem, conforme observam as Diretrizes Pedagógicas (2014).

Nesse sentido, a pesquisa evidencia que embora a SEEDF invista na formação continuada dos professores, através da Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) e de ações na coordenação pedagógica, essas iniciativas ainda não conseguem engajar suficientemente os profissionais para promover mudanças significativas em sua prática. Talvez estes indícios reforcem as dificuldades que há tempos assolam o campo educacional, revelando a formação docente muito além da perspectiva teórico-prática, mas em seu caráter mais complexo e individual relacionado a identidade, crenças, valores e motivações que incidem diretamente na prática pedagógica, e nas expectativas de aprendizagem.

Outro aspecto relevante é a rotatividade docente, um dos entraves citados tanto pela gestão quanto pelos professores. A rotatividade diz respeito a mudanças constantes no quadro de professores, ocasionada por diversos fatores, sejam por questões pessoais ou profissionais, conforme observam Júnior e Oliveira (2016).

Nesse contexto, há um rompimento no trabalho pedagógico escolar e a necessidade de reestruturação, o que implica em retroceder com o objetivo de situar os profissionais que chegam à escola, sobretudo nas turmas que realizam o Saeb, frequentemente atribuídas a professores temporários ou recém-ingressos na rede. Tal fato, explicitado em um dos relatos dos professores, demonstra que os profissionais com mais tempo na rede, conscientes de

como são realizados os processos e a pressão por resultados em ano de Saeb, evitam ao máximo optar por aquelas turmas. O relato a seguir expõe uma destas situações:

“Porque eu falei assim, vou querer pegar o quinto ano. Ai alguém disse para mim, não pega. Se pegar, no próximo ano vai ter a prova de Saeb. E a pressão em cima de você é muito grande. Vai para o quarto” (P3E2).

Apesar disso, há professores que desenvolvem relação positiva com o Saeb, especialmente aqueles que já possuem experiência com as turmas avaliadas, o que lhes proporciona maior segurança e alinhamento com as demandas da gestão escolar, o relato a seguir reflete essa afirmação:

“Eu acho que a minha relação e a relação da escola em si com o Saeb é uma relação muito legal. Alguns professores estranham, que chegam naquele ano e dizem que tem uma rotatividade muito grande. Então muitos professores que eu percebo dos 5º anos estranham, parece que a gente quer só o resultado” (P4EA).

De fato, a rotatividade é uma realidade complexa que atinge não só o DF, mas todas as redes de ensino nas regiões brasileiras. O ponto é saber como contornar os percalços, é necessário replanejar ações, investir em contratação por meio de concurso público, formação suporte aos professores ingressantes garantindo a atuação não só em turmas que realizam o Saeb, mas em todas as outras, desenvolvendo habilidades capazes de gerar aprendizagem e, por consequência, bons resultados nas avaliações em larga escala.

Além da questão formativa, destaca-se a importância da colaboração entre os professores do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) e os professores dos anos avaliados pelo Saeb, enfatizando a necessidade de “empatia” e trabalho coletivo para que os resultados das avaliações possam refletir um processo educativo articulado e contínuo. De fato, a resistência de alguns profissionais do BIA em reconhecer a sua contribuição nos resultados das avaliações representam um obstáculo para avanços significativos no contexto do ensino, e da aprendizagem.

Por fim, diferentemente de estudos anteriores que apontam a ausência de socialização e discussão dos resultados do Saeb, os participantes desta pesquisa demonstraram preocupação e certo grau de envolvimento com análise e utilização dos dados. Ainda assim, as limitações na compreensão e uso efetivo dos resultados, diretamente relacionados à formação professor, persistem e refletem um desafio que precisa ser enfrentado para a melhoria da educação na rede pública do Distrito Federal.

5.4 Uso dos resultados das avaliações em larga escala no contexto escolar

A presente categoria analisa as formas pelas quais as unidades escolares investigadas se apropriam dos resultados das avaliações em larga escala, em especial, os dados do Saeb, no intuito de evidenciar as principais estratégias e intervenções realizadas, as quais contribuem diretamente para o crescimento consistente do IDEB dessas escolas.

“Não é uma ação que a gente faz especificamente no ano do SAEB[...] é uma ação contínua que a gente realiza desde 2008. Preocupada, realmente, com as aprendizagens” (GEA).

“Montamos atividades diferenciadas, damos suporte em relação ao material que ele precisar para fazer formação, nos campos, nos procedimentos, tanto de matemática como de língua portuguesa, que a prova Saeb cobra em relação aos alunos” (GEB).

Tais práticas se alinham à dimensão “Formação” proposta por Basso, Ferreira e Oliveira (2022), e à finalidade de “informar as escolas sobre a aprendizagem dos alunos e definir as estratégias de formação continuada” (Brooke; Cunha, 2011, p. 24). Assim, o uso dos dados avaliativos serve como base para a formação de professores, promovendo tanto a compreensão dos boletins pedagógicos quanto intervenções pedagógicas pautadas em ações concretas.

Os achados nesta pesquisa coadunam com a pesquisa de Schneider (2021), constatando o desenvolvimento de um trabalho pedagógico engajado nas escolas, no qual o principal objetivo é a aprendizagem dos estudantes. Para obter resultados significativos, fazem uso de estratégias validadas e consolidadas que permitem alcançá-los, uma vez que o caminho a percorrer é conhecido.

De fato, as estratégias surtem resultados se houver um comprometimento por parte da gestão e dos docentes com a análise minuciosa do que pode ser feito para intervir na realidade apresentada. Diante disso, o papel da gestão é crucial neste processo, pois se não houver envolvimento, suporte, organização e planejamento, não haverá sistematização para a intervenção. As expressões a seguir refletem o papel da gestão nas escolas pesquisadas:

“A gestão também traz essa panorâmica: pessoal em matemática, tal descritor e tal descritor... a gente não foi tão bem, então a gente precisa melhorar. A gente precisa mudar, trazer mais estratégias” (P4EA).

“[...] o Saeb, ele vem para fortalecer aquilo que a gente já tem como projeto político-pedagógico. Vê que estratégias são melhores para a gente estar trabalhando. E isso eu acho que é um diferencial também” (SPEA).

A sistematização das práticas coaduna com a possibilidade de uma nova geração de avaliações, cujo foco principal é o uso pedagógico dos dados, defendido por Cerdeira (2018). Essa concepção é reforçada pelos achados da pesquisa de Oliveira (2023), segundo os quais a atuação da gestão escolar no acompanhamento das aprendizagens impacta diretamente nos resultados educacionais.

Contudo, Kellaghan, Greaney e Murray (2011) enfatizam que a possibilidade de transformação no contexto escolar por meio dos dados avaliativos só é possível quando se atende requisitos fundamentais, entre eles, a capacidade da instituição na interpretação dos dados, a confiabilidade das informações e a abrangência das intervenções. Esses fatores se concretizam, nas escolas investigadas, principalmente pela atuação consistente da gestão escolar, conforme os relatos a seguir:

“Primeiro que a gestão tem que estar envolvida com o pedagógico. Se não tiver, ela não consegue. Primeiro, por ter esse perfil da autoridade mesmo, né, de gerir, de monitorar e de supervisionar todo o trabalho” (GEA).

“Porque se o diretor, o vice-diretor se preocupar só com a parte administrativa da escola, o pedagógico vai faltar, vai falhar. [...] E eu acho que quando tem gestor envolvido, realmente participando do pedagógico, as escolas avançam” (GEB).

“A gestão escolar tem que ter esse compromisso com o pedagógico[...] tudo passa pela gestão” (CPEB).

“Quando a gestão avalia o resultado, não apenas a nota em si, na menção em si, mas também o que foi trabalhado, o conteúdo aplicado, como foi trabalhado e busca o aprimoramento dentro daquilo que for necessário, não tem como ter um resultado diferente do que uma nota bem satisfatória ou de sucesso na avaliação” (SEEA).

De fato, o papel da gestão é fundamental, pois ao comprometer-se com a organização pedagógica, priorizando o planejamento, o suporte aos professores e análise do contexto escolar, contribui para a sistematização de ações mais fidedignas.

A pesquisa também revelou a existência de avaliações instituídas aos moldes da avaliação externa:

“[...] A gente faz um... O que muitos chamam de simulado, mas a gente chama de diagnóstico. [...] São gincanas intelectuais mesmo, como se fossem mini provinhas. Então, no ano do Saeb, com o quinto ano, [...] essas ações são mais voltadas, os testezinhos, as oficinas e essa gincana do conhecimento” (GEA).

“A gente, instituiu, esse ano, a provinha EB (nome da escola)” (GEB).

“A gente procurou implantar um sistema avaliativo dentro da escola, que chamamos de avaliação unificada. Então, a avaliação é um balizador” (SPEA).

“Nós fizemos a nossa provinha, no mesmo molde do Saeb. Então, nós fizemos semestral. Uma no primeiro semestre, fizemos avaliação. E agora, repetimos no

segundo semestre. Fazendo o mesmo molde. Mudando o professor, o gabarito, a escola inteira” (SPEB).

Essa avaliação foi destacada nas entrevistas como uma das estratégias mais eficientes, por trazer um panorama do desempenho estudantil no contexto interno escolar, além de preparar os estudantes para o Saeb. Consoante a esse fato, a investigação de Sousa *et al.* (2012, p. 32), sinaliza que os gestores das redes de ensino e seus profissionais estão assumindo cada vez mais a avaliação como instrumento de monitoramento e controle do ensino fundamental, pois, atribui-se “à iniciativa local maior poder de subsidiar decisões, comparando-se com os elementos trazidos pela avaliação conduzida pelo governo federal”.

Dentre as intervenções citadas, constata-se o uso da avaliação externa no sentido de orientar o trabalho desenvolvido nas escolas internamente, por meio de seu desenho avaliativo. Dessa maneira, outro estudo também corrobora com os achados, classificando o instrumento avaliativo criado pelas escolas como “prova simulada” (Silva *et al.*, 2013, p.36). Assim, os autores destacam o uso como uma prática recorrente organizada pelas redes de ensino, unidades escolares ou até mesmo pelos professores, inspirada no formato e/ou conteúdo da avaliação externa.

Essa medida tem dois objetivos específicos conforme a rede pesquisada pelos autores: a) preparar os estudantes para a avaliação externa, como o preenchimento do gabarito e as mudanças na rotina escolar; e, b) identificar os conhecimentos que necessitam de maior ênfase em sala de aula.

Esse trabalho minucioso realizado permite a compreensão das demandas específicas das escolas pesquisadas, efetivando-se em uma espécie de ciclo, iniciado na reflexão, ação e intervenção a partir das fragilidades elencadas. Além das ações citadas, ficou evidente nos relatos dos participantes o uso dos documentos norteadores da SEEDF, por meio dos elementos constitutivos tanto nas ações, quanto descritos no PPP de cada escola: o planejamento, o projeto interventivo, os reagrupamentos intra e interclasse para a organização do trabalho pedagógico escolar.

“Nós fazemos o planejamento semanal das aulas, nós fazemos a produção do conteúdo por bimestre, e depois esse mesmo conteúdo por bimestre a gente separa semanal, nós temos um trabalho coletivo que funciona” (CPEB).

“Temos dentro do projeto político-pedagógico a aplicação do projeto interventivo, e aí é trabalhado justamente aquele conteúdo que o aluno tem mais dificuldade” (SEEA).

“Tem os reagrupamentos voltados para os resultados dessas avaliações” (PIEB).

“Tem reagrupamento que a gente faz com eles nas oficinas para poder sanar essas dificuldades que eles apresentaram na prova” (P3EB).

“É feito o levantamento dessas dificuldades apresentadas pelos professores. E a gente procura trabalhar nos... Reagrupamentos em cima dessas dificuldades nesses descritores, né” (P4EB)?

Destarte, as expressões dos participantes evidenciam a observação dos documentos oficiais norteadores do trabalho pedagógico escolar, demonstrando responsabilidade no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Esse fato é relevante ao verificar as ações desenvolvidas nas escolas, que apesar de outros fatores dificultadores externos impactantes para o desenvolvimento da aprendizagem, buscam orientar-se nos documentos oficiais. Isso resulta em ações efetivas e respaldadas, impactando efetivamente os resultados educacionais.

Todavia, os relatos expõem também fragilidades na articulação entre os diferentes estágios da rede de ensino, apontando para uma apropriação dos dados concentrada na etapa escolar, e a incipiência de mediação das instâncias intermediária e central da SEEDF. Essa constatação está presente nos relatos abaixo:

“Somente uma vez fomos convocados, e não foi nem pela secretaria de Educação, foi pela Regional de Ensino, para tratar sobre os dados da escola em relação ao Saeb. Então, eu acho que a secretaria de Educação falha muito em relação a isso. Em tratar dentro das escolas a questão do Saeb, as fragilidades que as escolas ainda possuem” (GEB).

“A Regional não se mobiliza para convocar todo mundo da escola. Fazer o seu mapeamento via regional, por exemplo, Ceilândia, tem todas as escolas aqui. Vamos conversar sobre o resultado e depois, ao invés, fazer menores, em grupos menores, Escola Classe, Médio, CEF, de reorientar da própria Regional de Ensino, valorar esse momento, não teve. Pelo menos eu não fui convocada” (SPEB).

Essa lacuna impacta o desenvolvimento de ações coordenadas, pois embora as escolas sejam dotadas de autonomia no âmbito da gestão democrática, os relatos revelam a dificuldade de articulação. Ainda assim, a recente instituição do SIPAE/DF pelo Decreto n.º 46.031/2024, pode representar uma iniciativa concreta para organização dos dados avaliativos do DF. A normativa estabelece um sistema permanente de avaliação educacional com foco na qualidade da educação.

Nesse sentido, a mobilização nas diversas instâncias torna-se essencial para que o sistema avaliativo seja consolidado, com ações concretas de implementação, acompanhamento, formação e suporte aos profissionais envolvidos. Dessa forma, o SIPAE/DF poderá cumprir seu propósito de não apenas fornecer dados da educação do DF, mas sim, planejar ações sistematizadas para o uso pedagógico dos resultados das avaliações.

Outro aspecto relevante identificado relaciona-se à dimensão “uso informativo” (Basso; Ferreira; Oliveira, 2022), voltado à transparência e ao controle social por meio da divulgação dos resultados à comunidade escolar:

“Todo início de ano, a gente sempre apresenta os resultados do Saeb anterior para a comunidade escolar e aborda as fragilidades” (GEB).

Por fim, vale ressaltar que, embora os dados sejam utilizados predominantemente com foco na aprendizagem, alguns relatos evidenciaram práticas que remetem a responsabilização do professor, com diferentes interpretações quanto as implicações desta questão.

“Mas a gente tenta unificar algumas ações que a gente sabe que dá certo, e meio que obriga todo mundo a trabalhar [...] obriga o professor a trabalhar tudo aquilo que foi combinado. Porque na hora da avaliação, se ele não trabalhou, a gente consegue perceber” (GEA).

“Quando você coloca para o professor que ele é, não diria assim, o mais responsável, mas que ele é responsável pela turma, e a turma é dele, e, de certo modo, tem que ter o trabalho pedagógico, eu acho que o professor já se motiva em relação a isso. Acaba sendo algo natural, algo assim, não com tanta cobrança, com tanta ênfase, batendo lá na porta, vendo se o professor está trabalhando ou não. Mas é algo que ocorre naturalmente. Ele se sente responsabilizado, porque ele tem que realizar um trabalho diferenciado naquele ano” (GEB).

“E a gente tem essa responsabilização sempre, não só do quinto ano, mas de todos. [...] E, quando de tudo, a gente vê que o professor não segue, porque tem professor que simplesmente recebe planejamento, tá ali discutindo e tal. O que ele vai fazer? Vai fechar a portinha dele e fazer do jeito que ele quer. Muitas vezes isso acontece também. E aí, às vezes, não sai tão bom. Então, o que a gente faz? Responsabiliza também administrativamente se precisar; até em última instância, devolver, a gente também devolve esse professor” (SPEA).

Essa responsabilização ou prestação de contas associa-se ao termo *accountability*, que representa diversos sentidos, conforme observa Afonso (2009). Sendo assim, a avaliação otimiza estes processos, ou seja, “a prestação de contas, como ato de justificação e explicação do que é feito, como é feito e o porquê é feito, implica, em muitos casos, que se desenvolva alguma forma ou processo de avaliação, ou autoavaliação (mesmo que implícita)” (Afonso, 2019, p.14).

Tal prática se aproxima também da dimensão “políticas salariais e de responsabilização (Basso; Ferreira; Oliveira, 2022; Brooke; Cunha, 2011), mesmo que não estejam institucionalizadas pela rede de ensino e escolas pesquisadas. Destarte, a responsabilização tem se destacado cada vez mais no âmbito educacional. Nas escolas pesquisadas tal fato ultrapassa os processos avaliativos, incide diretamente na culpabilização do trabalho do professor, consequentemente, desperta uma pressão excessiva em busca de resultados, agregando sentimentos como apreensão, ansiedade, preocupação.

Assim, os achados nesta categoria evidenciam a apropriação dos resultados da avaliação externa. A partir da existência de ações formativas, diagnósticas e pedagógicas pautadas nos dados do Saeb, que valida a capacidade das escolas para transformar informações avaliativas em intervenções significativas. Contudo, para que estas práticas possam se consolidar no âmbito da rede de ensino, é necessário fortalecer a capacidade de mediação dos diferentes estágios institucionais, com formação técnica adequada e suporte pedagógico, corroborando com as propostas de Bauer (2008) e Kellaghan, Greaney e Murray (2011).

5.5 Sentimentos relacionados ao processo avaliativo

O relato dos profissionais apresenta a gama de sentimentos suscitados mediante o processo avaliativo externo, Saeb. Assim, notam-se emoções, que variam entre medo, ansiedade e preocupação, até o alívio e orgulho diante de bons resultados. Os relatos a seguir expressam receio e insegurança:

“A sensação que eu tinha era de medo de estar sendo avaliada mesmo. Mas no trabalho que é feito aqui, tem um objetivo tão específico que isso aos poucos foi me tranquilizando” (P4EA).

Os relatos também refletem a preocupação no que diz respeito a capacidade dos estudantes demonstrarem seus conhecimentos por meio dos instrumentos avaliativos:

“E a gente também fica um pouco preocupada, às vezes, se as crianças, através desse instrumento, vão conseguir demonstrar; através das questões, acertos e erros, o que realmente eles sabem” (CPEA).

Outros mencionam ansiedade ao aguardar a publicização dos resultados e a sensação de pressão associada:

“Com certeza causa muito impacto, porque dependendo do resultado, se for de forma negativa, os rendimentos, isso causa, tipo, a gente tem que se preocupar” (P1EA).

“Na verdade, a gente fica até ansiosa para receber, né? Porque querendo ou não, como eu disse, os objetivos são esses, mas o objetivo como professora também é avaliar o nosso trabalho” (P3EA).

“Eu acho que... Sim, a gente sempre sente pressionado, né? Em que a minha turma se saia melhor do que as turmas dos outros colegas. Sempre tem essa preocupação, né? Se o aluno não tá conseguindo, a gente sempre pensa que o problema é a gente que não tá sabendo explicar, a metodologia que não tá sendo boa, interessante com o aluno” (P4EB).

De fato, constata-se o potencial dos processos avaliativos externos influenciarem a saúde mental dos profissionais da educação. A busca incessante por melhores resultados denota a pressão sofrida, relacionada a carga assumida pelos professores. Infere-se que, ao passarem pelos processos avaliativos, os profissionais que se sentem pressionados ou desconfortáveis, tendem a não escolher escolas e turmas nos anos subsequentes que realizam as avaliações do Saeb, como uma forma de reduzir o desconforto emocional e a responsabilização. O relato a seguir busca esclarecer esta constatação:

“Olha, a pressão ela tem, obviamente. Obviamente, eu não sei se... Não, eu não vou nem dizer isso, porque tem mesmo, né? Começando com as meninas que já passaram aqui no ano de Saeb, e falam, meu Deus, eu não volto nunca mais na escola. A pressão lá não tem como, porque você vai receber uma nota. Não é só a sua nota, não é só você, obviamente. Mas tem você lá” (P3EA).

Outro fator sensível é a preocupação com a publicização dos resultados, pois através desse mecanismo são divulgados os dados por escola e por turma, expõe consequentemente os profissionais a julgamentos e cobranças externas:

“É uma nota publicizada. Então, dependendo do entendimento, ele causa orgulho ou preocupação. E como ela é publicizada, a escola é vista, os profissionais que atuam nela são vistos, são cobrados, de alguma forma” (GEA).

“Impacta muito. Ou nos alegra, ou nos entristece. E nos, igual falei, ele é um sinal de alerta para o que a gente precisa melhorar” (SPEA).

“O meu receio é que esses dados, posteriormente, sejam usados para outras coisas que venham penalizar as escolas que alcancem, ou não alcancem, a meta desses dados” (CPÉB).

Os relatos demonstram o receio quanto ao uso público dos dados, tal fato, dialoga com outras pesquisas, em que o uso dos dados como fonte de informação é justificado pela ideia de “transparência e controle social” (Basso; Ferreira; Oliveira, 2022, p. 514), bem como a promoção do debate sobre a qualidade da educação entre a população, conforme observa Brooke e Cunha (2011).

Em síntese, embora a avaliação externa seja relevante para a melhoria da educação, suas dimensões acarretam uma densa carga emocional aos professores, alternando entre a pressão por resultados, a responsabilização pelo desempenho dos estudantes e o impacto da publicização dos dados, reverberando nas práticas pedagógicas e no contexto escolar.

Organizar as entrevistas em categorias elucidou os principais temas acerca do uso dos resultados do Saeb nas duas escolas pesquisadas. O estudo evidenciou a presença de uma organização pedagógica consolidada nestas escolas, o que favorece o desenvolvimento de

cultura organizacional e avaliativa. Contudo, constatam-se incoerências entre os documentos e as expressões dos participantes, revelando práticas avaliativas que atendem aos princípios pautados nos documentos oficiais do DF, ao mesmo tempo que enfatiza práticas de “ensino para o teste”.

No entanto, também se destacam os principais desafios da política avaliativa no DF, principalmente com relação à formação professor para o uso pedagógico dos dados. Tal fragilidade converge com a ausência de monitoramento e acompanhamento da rede de ensino, o que contribui para que as escolas se sintam recorrentemente desorientadas, sem compreender o caminho a seguir.

É importante ressaltar que esta pesquisa se refere a um recorte específico, e não pretende generalizar os resultados para a rede pública de ensino do DF em sua totalidade. Assim, com o objetivo de analisar o uso dos resultados do Saeb em duas escolas públicas de ensino fundamental do DF, buscou-se mapear as principais ações empreendidas para o uso dos resultados do Saeb no contexto destas escolas, o que possibilitou a construção do esquema a seguir.

Figura 5 - Uso dos resultados do Saeb no contexto escolar do DF



Fonte: Elaborado pela autora

Esse mapeamento permitiu compreender o uso dos resultados para fins pedagógicos no contexto escolar, revelando um ciclo contínuo e dinâmico, composto por diversas etapas que se retroalimentam. A reflexão inicial refere-se ao estudo e orientação acerca das avaliações em larga escala, com intuito de auxiliar os professores ingressantes e fortalecer a formação continuada daqueles que já fazem parte da escola, abordando temas acerca das

especificidades das avaliações em larga escala como, por exemplo, as orientações sobre as matrizes de referência.

A segunda etapa corresponde a análise realizada pela equipe gestora e professores, a partir dos resultados da aplicação mais recente do Saeb e da meta alcançada no Ideb. Nesse momento são analisadas as aprendizagens que ainda não foram consolidadas, que precisam ser retomadas.

Na sequência, ocorre o planejamento das ações pedagógicas necessárias para atingir as expectativas de aprendizagem. A quarta etapa refere-se às intervenções, momento de colocar em prática o que foi planejado para alcançar os objetivos propostos, que consistem na implementação de atividades diversificadas, tais como: gincanas, oficinas, uso de recursos pedagógicos, entre outros. Por fim, ocorre uma nova etapa de reflexão, em que se avaliam as ações realizadas e seus resultados, permitindo a reorientação contínua das práticas pedagógicas.

É importante ressaltar que este processo foi observado nas duas escolas pesquisadas, o que não reflete o uso deste modelo em todas as escolas de anos iniciais do DF. Ainda assim, os dados sugerem que a experiência destas escolas tem gerado impactos positivos no aprendizado dos estudantes, com reflexos nos resultados do Saeb e do Ideb.

Infere-se que o êxito destes processos ocorre pela intensificação da preparação para o Saeb, seja por meio da organização pedagógica, formação continuada, aplicação de provas e simulados moldes do Saeb, modificações nas rotinas, horários, atividades e currículo, com atuação dos gestores envolvidos nos processos pedagógicos. Vale destacar, ainda, a participação dos professores com o ensino, a aprendizagem e a implementação de ações a curto, médio e longo prazo.

PRODUTO TÉCNICO

OFICINA PEDAGÓGICA

Uso dos dados do Saeb no contexto escolar

Aline Maria Costa Gonçalves

6 PRODUTO TÉCNICO

A presente produção sintetiza o produto educacional elaborado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação - modalidade profissional. Definido como Oficina Pedagógica, este produto apresenta uma proposta técnica voltada à reflexão e prática pedagógica acerca das avaliações em larga escala, com base nos resultados da pesquisa.

6.1 Proposta de oficina pedagógica

A proposta da oficina pedagógica como produto técnico visa ampliar a discussão e o fortalecimento do trabalho pedagógico escolar do DF, a partir da avaliação externa. Nesse sentido, a partir do levantamento de dados, das demandas apresentadas pelos profissionais da educação e as conclusões da pesquisa, delineou-se a construção desta oficina. A escolha do tema emergiu baseada na dificuldade dos profissionais da educação na compreensão e apropriação dos resultados do Saeb, bem como a fragilidade na formação continuada em avaliação externa.

Reconhece-se, portanto, a potencialidade pedagógica dos dados do Saeb, se bem utilizados pelas escolas. Entende-se que esta proposta contribui para aproximação dos profissionais da educação aos resultados do Saeb, proporcionando a reflexão crítica e o desenvolvimento de planos de ações pedagógicas que auxiliem a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Descrição Técnica do Produto

Origem do Produto: Trabalho de dissertação: Uso dos resultados do Saeb no contexto escolar: um estudo de caso em duas escolas de anos iniciais do ensino fundamental da rede pública do DF.

Área de Conhecimento: Educação.

Finalidade: Colaborar para a aproximação dos profissionais da educação com experiências exitosas de uso pedagógico dos resultados do Saeb, promovendo a análise crítica e reflexiva, com o desenvolvimento de um plano de ação pedagógico voltado a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Categoria deste Produto: Proposta de oficina pedagógica.

Estruturação do Produto: proposta sistematizada em três partes distintas. Em sua primeira parte, fundamenta o trabalho com oficina pedagógica, além do embasamento teórico; a segunda parte dispõe sobre a utilização do roteiro; por fim, a terceira parte foca na organização para a aplicação da oficina.

Avaliação do produto: Integrantes do público-alvo.

Disponibilidade: irrestrita, preservando-se os direitos autorais, bem como a proibição do uso comercial do produto.

Oficina Pedagógica

Esta oficina objetiva promover a formação dos profissionais da educação para compreensão e uso pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala (Saeb), aproximando os profissionais da educação com experiências exitosas nestes processos com o incentivo à análise crítica e reflexiva.

O tema: “uso dos dados do Saeb no contexto escolar”, fruto dos achados da dissertação intitulada: “o uso dos resultados do Saeb no contexto escolar: um estudo de caso em duas escolas de anos iniciais do ensino fundamental da rede pública do DF”, enfatiza a possibilidade de intervenções pedagógicas no contexto escolar por meio da análise, reflexão e planejamento de ações para o uso dos dados efetivamente.

A oficina enfoca, principalmente, o fortalecimento do trabalho pedagógico do Distrito Federal, considerando as avaliações em larga escala. Essa proposta parte do pressuposto que há um potencial pedagógico dos dados do Saeb quando bem utilizados pelas escolas. No entanto, a dificuldade de compreensão e apropriação dos resultados por parte dos profissionais da educação, bem como a fragilidade na formação continuada sobre a avaliação externa, sinaliza a iminência desta proposta. Além disso, ao reunir profissionais com experiências relevantes acerca deste tema, oportuniza o desenvolvimento de ações no âmbito das políticas de avaliação do Distrito Federal.

Tema: Uso dos dados do Saeb no contexto escolar.

Público-alvo: Professores, coordenadores e gestores dos anos iniciais do ensino fundamental do Distrito Federal.

Objetivo Geral: Promover a formação dos profissionais da educação para a compreensão e o uso pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala (Saeb).

Objetivos Específicos:

1. Possibilitar a reflexão de gestores e docentes sobre a importância da avaliação, estimulando uma discussão crítica-reflexiva.
2. Fomentar o diálogo sobre a realidade avaliativa no DF, e desenvolver habilidades de leitura e interpretação pedagógica dos dados das avaliações em larga escala.
3. Associar os resultados do Saeb aos processos de planejamento, intervenção pedagógica e avaliação formativa.
4. Compartilhar boas práticas pedagógicas realizadas nas escolas que evidenciem o uso dos dados do Saeb, fomentando a discussão de estratégias, a colaboração e a apropriação coletiva.
5. Promover a reflexão crítica sobre os impactos da avaliação externa nas práticas pedagógicas.

Justificativa

A partir da análise da realidade do Distrito Federal com relação às avaliações em larga escala demonstradas através dos achados da pesquisa, constatou-se a importância de tais avaliações para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à educação. Atualmente, a base legal para a política de avaliações em larga escala origina-se da Lei n.º 9.394 (Brasil, 1996), que institui em seu Art. 87 a Década da Educação, iniciada um ano após a publicação da Lei. No primeiro parágrafo, destaca-se o compromisso da União em encaminhar ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação (PNE), com diretrizes e metas decenais em consonância a Declaração Mundial sobre Educação para todos.

§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: (Redação dada pela Lei n.º 11.330, de 2006)

IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional da Educação (PNE), em sua meta 7, objetiva fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, visando a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem. Determina, ainda, que se atinja médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio (MEC, 2014).

Diante da pertinência do tema, a contribuição que se pretende dar à discussão existente sobre a avaliação externa se revela no uso da oficina pedagógica como possibilidade de compreensão, e uso pedagógico dos resultados do Saeb. Nesse sentido, a oficina oportuniza o desenvolvimento de habilidades específicas para a interpretação pedagógica dos dados, promove a interação, a coletividade, e a reflexão crítica.

A construção desta oficina justifica-se também pela necessidade de criar espaços de troca acerca de práticas pedagógicas relevantes e exitosas, permitindo, assim, o contato com diversas formas de conduzir o encaminhamento das ações relacionadas às avaliações em larga escala. Não como modelos a serem seguidos, mas, sim, como inspirações para que outros profissionais possam desenvolver um trabalho consistente e consciente, fazendo uso dos resultados destas avaliações de forma que estimulem o sucesso escolar dos estudantes.

Assim, promover a formação continuada e a apropriação dos resultados das avaliações em larga escala, utilizando-as como instrumento reflexivo e de ação pedagógica, tem sua relevância sobre a realidade educacional do Distrito Federal.

Oficina pedagógica como proposta reflexiva

Descrevemos a oficina pedagógica como espaço propício para a reflexão, interação e ação através da participação dos seus integrantes. Ou seja, pode ser compreendida “como tempo-espço de experiência, reflexão e conceituação, como síntese de pensar, sentir e fazer. Como o lugar de participação e aprendizagem” (González Cuberes, 2008, p.1).

As oficinas pedagógicas visam dinamizar a maneira de compreender determinada informação ou assunto, com o uso de recursos diferenciados, oportunizando a manifestação do pensamento, da criticidade e a capacidade de solucionar problemas daqueles que participam, por meio de um trabalho coletivo.

Seguindo a mesma linha, conforme Anastasiou (2007, p. 96), “a oficina se caracteriza como uma estratégia do fazer pedagógico onde o espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases. É lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar”. Para a autora, a relação humana estabelecida horizontalmente favorece a oficina enquanto estratégia que pode utilizar diversos recursos em uma ação de reconstrução individual e coletiva.

Quanto ao desenvolvimento da oficina, Candau (1999) apresenta momentos distintos, determinando uma metodologia compatível para cada etapa, que considere as experiências trazidas pelos sujeitos inseridos no processo. Tais momentos são definidos como aproximação

da realidade/sensibilização, aprofundamento/reflexão, construção coletiva e conclusão/compromisso.

No contexto escolar, Oliveira (2018) ressalta que o uso de oficinas pedagógicas, ao se trabalhar com a multiplicidade de conteúdos escolares, proporcionam a dinamicidade, a reflexão e a interdisciplinaridade. Isso porque favorecem uma variedade de temas e facilitam o aprendizado, articulando a teoria conceitual a vivência do estudante.

Em síntese, a oficina é um espaço de construção coletiva, que oportuniza a expressão de ideias, sentimentos e reflexões, possibilita a ação e resolução de problemas por meio da mobilização de seus participantes, contextualizando a realidade vivida. Para Jesus e Ribeiro (2021), é um espaço que valoriza os objetivos de ensino, promovendo a aprendizagem através da reflexão, um modo de ensino-aprendizagem realizado por meio da interação entre professores e estudantes.

Fases previstas

As atividades da oficina foram organizadas com duração de 3h, de modo presencial. Integrando metodologia expositiva, dinâmicas de grupo, análise de dados e roda de conversa. As atividades são organizadas em cinco fases distintas, conforme o quadro a seguir:

Fase	Programação	Tempo de duração
Apresentação	Boas-vindas Apresentação Sensibilização: dinâmica “ping-pong”	20min
Contextualização	Introdução ao tema: nuvens de ideias Apresentação dos dados do Saeb Síntese teórica acerca da avaliação externa. Leitura pedagógica guiada dos dados do Saeb Análise dos dados por grupos: o que os dados revelam? Socialização e discussão da análise	60min
Ação	Diagnóstico Identificação de lacunas nas análises em grupos Debate sobre as hipóteses levantadas Elaboração plano de ação Elaboração do mini-plano de ação	60min
Sensibilização	Socialização Apresentação dos planos elaborados nos grupos Disseminação de boas práticas avaliativas no DF Roda de conversa: o que é possível implementar de forma imediata?	30min
Reflexão	Avaliação e encerramento Avaliação das atividades desenvolvidas na oficina	10min

	Sugestão para futuras atividades Proposições acerca da temática Encerramento	
--	--	--

Descrição detalhada

Apresentação: em um primeiro momento, a fim de promover a interação do grupo, será realizada uma dinâmica de apresentação intitulada “Ping pong”, consistindo em jogar uma bolinha de papel de maneira aleatória para um participante, que deverá se apresentar em 1min, ocorrendo sucessivamente até a apresentação de todos. O último participante deverá jogar ao anterior, retomando a apresentação dizendo o nome do colega e as características que ele apresentou. Em seguida, serão introduzidos aos participantes o tema e os objetivos traçados para a oficina.

Contextualização: através da dinâmica nuvens de ideias, com o uso de recurso *Mentimeter*, os participantes terão a oportunidade de escrever três palavras relacionadas à avaliação externa. Tal ação possibilitará uma reflexão inicial que será projetada, formando uma nuvem de palavras acerca do tema, servindo de base para uma conversa inicial. Por meio de apresentação interativa com auxílio de *slides*, síntese teórica da avaliação externa, fundamentos e compreensão dos dados. Leitura guiada dos dados do Saeb com análise dos dados em grupos, partindo dos seguintes questionamentos: o que os dados revelam? Quais as lacunas aparecem? Quais habilidades estão comprometidas? Socialização e discussão da análise, quando os participantes terão a oportunidade de listar os principais desafios encontrados e suas impressões ao analisar os resultados do Saeb. Breve discussão sobre a matriz de referência do Saeb, e a relação com o currículo escolar.

Ação: Análise dos dados em grupos para a identificação de lacunas. Discussão acerca das hipóteses, fatores externos e internos, práticas pedagógicas, características das turmas que contribuem nos resultados alcançados. Com base nesses levantamentos, os grupos elaboram um mini-plano de ação para ser implementando em suas escolas.

Sensibilização: Apresentação dos planos de ação elaborados nos grupos, disponibilização de tempo para sugestões e perguntas. Disseminação de boas práticas pedagógicas realizadas nas unidades escolares que se refletem nos resultados das avaliações em larga escala. Serão convidados profissionais que tenham realizado práticas relevantes, possíveis de serem adaptadas a outras realidades escolares. Roda de conversa: O que pode ser implementado de forma imediata?

Reflexão: disponibilidade de tempo para avaliar as atividades desenvolvidas na oficina, os participantes poderão avaliar por meio de um formulário *Google Forms*, com

sugestões, críticas e encaminhamentos e, também, propor ações futuras a partir das discussões realizadas. Encerramento e confraternização.

Considerações finais sobre o produto Oficina Pedagógica

A oficina pedagógica apresentada por meio desta proposta objetivou promover a formação dos profissionais da educação para a compreensão e o uso pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala (Saeb).

Nesse contexto, com a possibilidade de proporcionar aos profissionais da educação do Distrito Federal um momento de reflexão, ação e sensibilização sobre a avaliação externa, favorecendo a discussão coletiva acerca das principais limitações encontradas, e possíveis soluções a fim de fortalecer os processos avaliativos a partir do trabalho pedagógico escolar no âmbito do DF.

Compreende-se que o desenvolvimento desta oficina pedagógica promove o diálogo, e a participação coletiva, com a construção de propostas interventivas. Além disto, a proposta fomenta o papel ativo dos sujeitos envolvidos para serem agentes transformadores da realidade em que estão inseridos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa analisou o uso dos resultados do Saeb no contexto das escolas públicas dos anos iniciais do Distrito Federal, evidenciando um cenário em que a objetividade dos dados se confronta com as dinâmicas próprias da prática pedagógica. Os resultados demonstram que, embora as avaliações em larga escala forneçam informações relevantes sobre a aprendizagem, sua efetividade depende da mediação feita pelos profissionais da escola, que lhes atribuem sentido e direcionam sua utilização.

O estudo de caso, realizado em duas escolas da mesma regional de ensino, permitiu identificar práticas que se destacam pelo uso sistemático dos dados avaliativos. Essas práticas envolvem a análise criteriosa dos resultados, a identificação de lacunas de aprendizagem e a mobilização dos docentes para planejar e implementar intervenções pedagógicas. Observou-se que tais iniciativas, ainda que isoladas e não determinadas por instâncias superiores, contribuem para a retomada de habilidades não consolidadas pelos estudantes e para a elevação dos índices de desempenho.

As equipes gestoras apresentaram conhecimento consistente sobre o Saeb e outros instrumentos avaliativos, reconhecendo sua relevância não apenas para a gestão administrativa, mas também para o acompanhamento pedagógico. Esse protagonismo reforça a importância da liderança escolar na consolidação de estratégias que favoreçam a aprendizagem.

Os professores entrevistados revelaram percepções ambivalentes: de um lado, reconhecem o potencial das avaliações para subsidiar o ensino; de outro, questionam o ranqueamento, a pressão e a responsabilização que elas podem gerar. Constatou-se, ainda, que em anos de aplicação do Saeb há intensificação de atividades voltadas para os testes, o que gera tensões entre o modelo avaliativo defendido pela rede e as demandas externas, com repercussões sobre o currículo e a prática pedagógica.

Um aspecto relevante identificado é a fragilidade do letramento em avaliação entre os profissionais da educação. Os relatórios do Saeb, marcados por linguagem técnica e dados estatísticos complexos, nem sempre dialogam com a formação inicial e continuada dos docentes, limitando a interpretação crítica e o uso pedagógico dessas informações. Essa lacuna contribui para que os dados permaneçam subutilizados, sem potencial transformador, reforçando a necessidade de ações formativas que desenvolvam competências avaliativas e promovam o uso estratégico dos resultados.

A pesquisa também apontou riscos associados à pressão por melhores índices, como a exclusão de estudantes com dificuldades e a manipulação de dados. Essas práticas comprometem a equidade e ofuscam as reais necessidades educacionais, evidenciando a importância de políticas que priorizem o desenvolvimento integral dos estudantes, e não apenas o alcance de melhores classificações nos índices.

Observou-se que, quando utilizados de forma planejada e articulada a processos de reflexão e intervenção, esses dados podem subsidiar decisões pedagógicas mais consistentes e contribuir para a melhoria da aprendizagem. Entretanto, quando o foco se restringe ao desempenho nos testes, há o risco de práticas mecanizadas, fragmentação curricular e exclusão de alunos.

Conclui-se que o uso pedagógico dos resultados do Saeb deve respeitar suas limitações e estar alinhado aos princípios da educação do Distrito Federal, atuando como instrumento de apoio aos processos avaliativos já existentes. Com base nas evidências, foi possível identificar um ciclo contínuo de utilização dos resultados, pautado pela análise, reflexão, planejamento e intervenção.

Para futuras investigações, sugere-se o aprofundamento sobre os efeitos de programas de formação continuada no letramento avaliativo dos professores, a análise de ações de monitoramento e tomada de decisão, a partir dos resultados das avaliações em larga escala pelas instâncias centrais, e intermediárias da SEEDF e estudos que examinem o impacto do uso pedagógico dos resultados do Saeb por outras escolas da rede, com vistas à construção de um panorama mais amplo e consistente sobre o tema no DF.

Dessa forma, os resultados do Saeb podem ser empregados como uma ferramenta para fortalecer as práticas pedagógicas no ambiente escolar, desde que articulados aos processos já validados em prol da aprendizagem, pautados em princípios éticos, sustentados por formação contínua e respaldados por políticas de apoio técnico e pedagógico.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas contemporâneas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13, p. 13-29, 2009. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545> Acesso em: 12 dez. 2024.

ALMEIDA, Luana Costa. Quando o foco passa a ser o resultado na avaliação externa em larga escala: evidências de uma rede. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e233713, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698233713>

ANASTASIOU, L. G. C. Estratégias de Ensino. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensino na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2007.

ANDRADE, R. S. de. **Estudo de caso sobre a gestão pedagógica dos resultados educacionais de quatro escolas municipais de Teresina (Piauí)**. Orientadora: Edna Silva Faria. 2020. 135 p. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd., Minas Gerais, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASSO, F. V., FERREIRA, R. R. OLIVEIRA, A. S. de. Uso das avaliações de larga escala na formulação de políticas públicas educacionais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 115, p. 501-519, abr./jun. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902436>

BAUER, A. Do direito à educação à noção de quase-mercado: tensões na política de educação básica brasileira. **RBPAE**, v.24, n.3, p. 557-575, set./dez, 2008.

BAUER, A. Avaliação de Redes de Ensino e Gestão Educacional: aportes teóricos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e77006, 2019. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/2175-623677006>.

BAUER, A. É possível relacionar avaliação discente e formação de professores? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 61-82, jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000200004>

BAUER, A.; ALAVARSE, O.M.; OLIVEIRA, R.P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. esp., p. 1367-1382, dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607>

BOMENY, H. (org.). **Avaliação e determinação de padrões na educação latinoamericana**: realidades e desafios. São Paulo: FGV, 1997.

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

BORGES, R. M., ROTHEN, J. C. Produção de conhecimento sobre avaliação educacional publicada no Brasil durante a década de 1980. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 24, n. 2, p. 412-433, jul. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772019000200005>.

BRASIL. Decreto n.º 6094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 25 abr. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm Acesso em: 22 nov. 2024

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Edição Extra. Brasília, DF, p. 12014, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 19 ago. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14040.htm Acesso em: 22 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 20.767-20.768, 28 dez. 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp-005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/IDEB>. Acesso em: 5 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota de esclarecimento**: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/SAEB/nota-de-esclarecimento-sistema-de-avaliacao-da-educacao-basica-SAEB-2021>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica**: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Brasília, 2020. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaal_IDEB/o_que_e_o_IDEB/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf . Acesso em: 5 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria estabelece diretrizes para novo SAEB**, 2021. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/SAEB/portaria-estabelece-diretrizes-para-o-novo-SAEB>. Acesso em: 17 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021. Estabelece parâmetros e fixa diretrizes gerais para implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, no âmbito da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 23, 11 jan. 2021. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-10-de-8-de-janeiro-de-2021-298322305>.

Acesso em: 17 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 39, 18 mar. 2020. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/CCIVil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 556, de 2 de outubro de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 22, 5 out. 2020. Disponível em:

<https://www.mpac.mp.br/wp-content/uploads/Portaria-INEP-no-556-de-2020-Institui-o-grupo-de-trabalho-Novo-IDEB.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Brasília, 2005. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 17, 22 mar. 2005. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf Acesso em: 17 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Brasília, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf. Acesso em: 23/12/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saeb**. Brasília: MEC, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/ SEB, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf . Acesso em: 16 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em:

<https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view> Acesso em: 22 nov. 2024.

BROOKE, N., ALVES, M. T. G., OLIVEIRA, L. K. M de. **A Avaliação da Educação Básica**: a experiência brasileira. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A. A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, Fundação Victor Civita, v. 2, p. 3-64, 2011.

CANDAU, V. M. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho**. Novameria/PUC-Rio. 1999.

CASTRO, M. H. G. de. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271-296, set./dez. 2009.

CASTRO, M. H. G. de. **A Educação para o século XXI: o desafio da qualidade e da equidade**, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CENSO DF. Escolas 2024. Disponível em: <https://dadoseducacionais.se.df.gov.br/escolas2024.php>. Acesso em: 1 out. 2024.

CERDEIRA, D. G. S. Fatores associados ao uso dos resultados de avaliações em larga escala no contexto das políticas de responsabilização educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 34, n. 2, p. 613-634, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol34n22018.76015>

CHIRINÉA, A. M. BRANDÃO, C. da F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000100019>

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL. **Pesquisa Distrital por amostra de domicílios**. Brasília: Codeplan, 2022. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/05/Ceilandia.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2023.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CURY, C. R. J. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociologia**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, out./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143981> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/K76wNhbjLyq4p5MdSFhfvQM/?format=pdf> Acesso em: 22 fev. 2024.

CURY, C. R. J.; TRIPODI, Z. F. **Políticas educacionais**. São Paulo: Contexto, 2023.

DANTAS, L. M. V. **As contribuições das políticas de avaliação educacional em larga escala: o caso da avaliação de aprendizagem na Bahia**. 2009. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/11878/1/Lys%20Dantas.pdf> Acesso em: 22 fev. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens:** Bia e 2º Bloco. Brasília, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes de Avaliação Educacional:** Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala. Distrito Federal: SEEDF, 2014.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A Qualidade da Educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. (coord.). **A Qualidade da Educação:** conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

DURLI, Z.; SCHNEIDER, M. P. Regulação do currículo no Ensino Fundamental de 9 anos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 11, n. 2, p. 170-178, maio/ago. 2011.

EVERS, Williamson M.; WALBERG, Herbert J. **School accountability**. Stanford: Hoover Institution Press, 2002.

FERREIRA, A. S. V. **Interpretação e apropriação dos resultados do SIMAVE:** Um estudo de caso do uso das informações da avaliação externa de matemática como instrumento de gestão curricular. Orientador: Rosângela Veiga Júlio Ferreira. 2019. 179 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2019.

FIGUEIREDO, D.; CARMO, E.; MAIA, R.; SILVA, L. Os cavalos também caem: Tratado das inconsistências do IDEB. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 552-572, jul./set. 2018.

FONTANIVE, N. S. A. Divulgação dos resultados das avaliações dos sistemas escolares: limitações e perspectivas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 83-100, jan./mar. 2013.

FREITAS, D. N. T. A avaliação da educação básica no Brasil: características e pressupostos. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil:** implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013.

FREITAS, L. C. Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A.; TAVARES, Marialva R. (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil:** origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. p 147-176.

FREITAS, L. C.; SORDI, M.R.L.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. **Avaliação educacional:** caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2012.

GATTI, B. A. Avaliação Educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **EccoS Revista Científica**, Uninove, São Paulo, n. 1, v. 4, p. 17-41, 2002.

GATTI, B. A. Avaliação: Contexto, história e perspectivas. **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 8-26, maio, 2014.

GATTI, B. A.; VIANNA, H. M.; DAVIS, C. Problemas e impasses da avaliação de projetos e sistemas educacionais: Dois casos brasileiros. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 4, p. 7-26, 1991.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENES, N.; SILVA, N. G.; PRÍNCIPE, L. M; LOUZANO, P.; MORICONI, G. M. Além da Prova Brasil: investimento em sistemas próprios de avaliação externa. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 12-32, abr./ago. 2013.

GONÇALVES, J. B. **Análise dos resultados do SAEPE da disciplina de matemática dos 9º anos do ensino fundamental**. Orientador: Bruno Henrique Carvalho Ribeiro. 2019.72 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) – Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20409> Acesso em: 12 fev. 2025.

GONZÁLEZ CUBERES, M. T. El taller de Los talleres. SCOUTS DE ARGENTINA Dirección de Formación, 2008. Disponível em: https://hsa.net.ar/biblioteca/Documentos%20SAAC/SdA-DisMod16-B-2010/5_Taller-Estrategias-Did%C3%A1cticas/16B-El_Taller_de_los_talleres_Cuberes_.pdf. Acesso em: 22 fev. 2024.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2011.

HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 42, n. 5, abr. 2007. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie4252398>

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTATÍSTICA DO DISTRITO FEDERAL - IPEDF Codeplan. PDAD 2024-Ceilândia. Disponível em: https://pdad.ipe.df.gov.br/files/reports/9_-_CEIL%C3%82NDIA.pdf. Acesso em: 17 jan. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Portaria nº 645, de 30 de dezembro de 2020. Altera a redação dos artigos 26 e 27 da Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 51, 4 jan. 2021. Disponível em: <https://educationet.com.br/portaria-no-645-de-30-de-dezembro-de-2020/> Acesso em: 22 nov. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Saeb 2023**: detalhamento da população e resultados: nota técnica Nº18/2023/CGMEB/DAEB. Brasília, DF: Inep, 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nota informativa do IDEB 2023**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/IDEB/nota_informativa_IDEB_2023.pdf. Acesso em: 4 fev. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**: 2019: resumo técnico. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resultados_indice_desenvolvimento_educacao_basica_2019_resumo_tecnico.pdf Acesso em: 29 abr. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Saeb 2001**: novas perspectivas. Brasília, DF: O Instituto, 2002. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/saeb/2001/Miolo_Novas_Perspectivas2001.pdf Acesso em: 17 nov. 2023.

JESUS, Patrícia. G. de; RIBEIRO, C. M. **Oficina pedagógica**: um produto educacional como oportunidade de conhecimento das ações afirmativas. Unai: Instituto Federal Goiano, 2021.

KELLAGHAN, T.; GREANEY, V.; MURRAY, T. S. **Using the results of a National Assessment of Educational Achievement**. Washington, DC: National assessments of educational achievement. 2011. v. 5.

KENSKI, V. M. Avaliação da aprendizagem. *In*: LOPES, A. O. (org.). **Repensando a didática**. 11. ed. Campinas: Papirus, 1996.

KLEIN, R. Utilização da Teoria de Resposta ao Item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). **Revista Ensaio**, n. 40, v. 11, p. 283-296, jul./set. 2003. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v11n40/v11n40a03.pdf> Acesso em: 29 abr. 2025.

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 4.; SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 6., 2015, Aracaju. **Atas** [...]. Aracaju: Universidade Tiradentes, 2015. v. 2, p. 243-247. Tema: Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación.

LIBÂNEO, 1994. J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, E. S. **O diretor e as avaliações praticadas na escola**. Orientadora: Benigna Maria de Freitas Villas Boas. 2011. 277 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2011. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/handle/10482/10108> Acesso em: 29 abr. 2025.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2018.

MACHADO, I. Como funcionam as metas do Ideb. **QEdu**, 13 set. 2023. Disponível em: <https://conteudos.qedu.org.br/metast-do-ideb/> Acesso em: 27 abr. 2025.

MACHADO, C. **Percepção de gestores de escolas públicas municipais de Cascavel, PR no uso de dados das avaliações em larga escala em suas práticas educacionais**. Orientador Valdecir Soligo. 2022. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2022. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6080> Acesso em: 29 abr. 2025.

MADAUS, G.; RUSSELL, M.; HIGGINS, J. **The paradoxes of high stakes testing**: how they affect students, their parents, teachers, principals, schools, and society. Charlotte: Information Age, 2009.

MARTINS, C. A. N. **Usos e apropriações dos resultados das avaliações em larga escala pela equipe gestora da escola**. Orientadora: Ana Maria Alves Saraiva. 2023. 130 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/61042> Acesso em: 29 abr. 2025.

MENEGÃO, R. de C. S. G. Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 641-656, set./dez. 2016 DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i3.0007>

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOROSINI, M.; SANTOS, P. K.; BITTENCOURT, Z. **Estado do Conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: Editora CRV, 2021.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, R. P. de; SOUSA, S. Z. O Federalismo e sua relação com a educação no Brasil. In: OLIVEIRA, R. P. de; SANTANA, W. **Educação e Federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: Unesco, 2010.

OLIVEIRA, S. A. **O trabalho do diretor no contexto escolar e os resultados educacionais em seis escolas da rede pública do Distrito Federal**. Orientador: Remi Castioni. 2023. 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE-OPAS. Histórico da pandemia de COVID-19. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 23 dez. 2023.

PASQUALI, L. Psicometria. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 43, n. Esp, p. 992-999, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0080-62342009000500002>

PATTON, M. Q. Descobrindo o Uso do Processo. **Avaliação**, v. 4, n. 2, 225-233, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1177/13563899822208437>

PEREIRA, C. M. M. da C. **O Saeb na Percepção dos Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: Desafios e Possibilidades em Matemática Doutorado em Educação.

Orientador: Geraldo Eustáquio Moreira. 2022. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em; <http://repositorio.unb.br/handle/10482/43941> Acesso em: 23 dez. 2023.

PESTANA, M. I. G. S. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 81-84, jan./jun. 1992. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2366> Acesso em: 23 dez. 2023.

RABELO, E. H. *Avaliação: novos tempos, novas práticas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

RIBEIRO, R. M.; SOUSA, S. Z. A controvérsia sobre avaliações em larga escala no Brasil: continuum argumentativo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e250287, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349250287por>

RICHTER, L. M.; SILVA, M. V. O IDEB e seus efeitos na organização do trabalho escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 37, n. 1, p. 327 - 350, jan./abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol37n12021.105962>

SCHNEIDER, M. Uso dos resultados de avaliação externa em escolas públicas de Sabará/MG. Orientadora: Gladys Agmar Sá Rocha. 2021. 225 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/78343> Acesso em: 23 dez. 2023.

SHEPARD, L. **A Checklist for evaluating large-scale assessment programs**. Michigan: The Evaluation Center, Western Michigan University, Kalamazoo, 1977

SHULHA, L. M.; COUSINS, J. B. Uso da Avaliação: Teoria, Pesquisa e Prática Desde 1986. **Prática de Avaliação**, v. 18, n. 1, p. 195-208, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1177/109821409701800121>

SILVA, A. O. da. **O uso dos resultados da avaliação em larga escala no trabalho pedagógico com o 3º ciclo do EF das escolas do DF**. Orientadora: Claudia Maffini Griboski. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

SILVA, I. M. da; NAJJAR, J. N. V.; LADEIRA, A. M. de A. S.; SANTOS, A. C. R. Ideb e políticas educacionais em quatro municípios da Grande Vitória. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 31, n. 76, p. 104-133, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v31i76.6908>

SILVA, V. *et al.* Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público. **Textos FCC**, São Paulo, v. 38, p. 1-116, out. 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/292/4>

SOARES, J. F., XAVIER, F. P. Pressupostos educacionais e estatísticas do IDEB. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul./set. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/s010173302013000300013>

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Avaliação e gestão da educação básica no Brasil: da competição aos incentivos. In: DOURADO, L. R. **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios?** São Paulo: Xamã, 2009.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D. A. **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 264-283.

SOUSA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de Avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, set./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300007>

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Panorama da Educação Básica Distrito Federal 2023**. [2023]. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/01/panorama-distrito-federal-2023.pdf>. Acesso em: 1 abr.2025.

VIANNA, H. **Avaliações nacionais em larga escala**: análises e propostas. São Paulo: FCC, 2003.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

VILLAS BOAS, B. M. F. Avaliação para aprendizagem na formação de professores. **Cadernos de Educação**, Brasília, n. 26, p. 57-77, jan./jun. 2014.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papirus, 2008.

WEISS, Carol H. Have we learned anything new about the use of evaluation? **American Journal of Evaluation**, v. 19, n. 1, p. 21-33, 1998. Disponível em <http://aje.sagepub.com>. Acesso em: 15 fev. 2025.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. **Avaliação de programas**: concepções e práticas. São Paulo (SP): Gente; Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Brookman, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Uso dos resultados do Saeb no contexto escolar: um estudo de caso em duas escolas de anos iniciais do ensino fundamental da rede pública do DF”, de responsabilidade de Aline Maria Costa Gonçalves, estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é analisar o uso e os propósitos dos resultados do Saeb em duas escolas de anos iniciais do ensino fundamental no contexto da rede pública do DF. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de questionário online e entrevista semiestruturada. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos tais como: os procedimentos vinculados à realização do questionário e da entrevista semiestruturada podem acarretar cansaço, vergonha, constrangimento e/ou estresse. É importante destacar que há riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Dessa forma, são limitadas as ações dos pesquisadores para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação.

Estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: garantia de acesso dos participantes aos resultados da pesquisa antes, durante e depois dos procedimentos; minimização de desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder a questões constrangedoras; manutenção da confidencialidade e da privacidade, da proteção da imagem e da não estigmatização; garantia de que o estudo será suspenso imediatamente ao perceber algum risco ou danos à saúde do participante da pesquisa; garantia da divulgação pública dos resultados; garantia de que serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes dos participantes e de suas comunidades; garantia de que serão convertidos em benefícios os efeitos que continuem a se fazer após a conclusão da pesquisa.

Espera-se com esta pesquisa em nível individual, possibilitar aos participantes reflexões sobre o processo avaliativo em larga escala, a identificação de fatores que considerem necessários à utilização dos resultados das avaliações no nível institucional, a reflexão coletiva sobre a importância das avaliações em larga escala e a elaboração de propostas e ações pedagógicas curriculares que promovam transformações e ações no trabalho pedagógico escolar; socialmente, levantar o debate sobre a política avaliativa em larga escala e promover possibilidades de discussões que promovam ações para o uso dessas avaliações efetivamente no âmbito escolar.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Antes de responder às perguntas do pesquisador disponibilizadas em ambiente não presencial ou virtual (questionário/formulário ou entrevista), será apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a sua anuência.

O consentimento será previamente apresentado e, caso concorde em participar, será considerado anuência quando responder ao questionário/formulário ou entrevista da pesquisa. Somente após ter dado o seu consentimento, o participante terá acesso às perguntas.

É garantido ao participante o direito ao acesso do teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada.

Caso a coleta de dados ocorra em ambiente virtual (com uso de programas para coleta ou registro de dados, e-mail, entre outros), faz-se necessário que o participante da pesquisa guarde em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61-981398646 ou pelo e-mail amcgoncalves2020@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de acesso ao resultado da pesquisa, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de _____

APÊNDICE B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Avaliação em larga escala e suas consequências para o trabalho pedagógico escolar: a percepção de gestores e professores da SEEDF

Pesquisador: ALINE MARIA COSTA GONCALVES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 81486224.5.0000.5540

Instituição Proponente: PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGE/FE/UnB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.133.588

Apresentação do Projeto:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 14 de agosto de 2024.

Objetivo da Pesquisa:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 14 de agosto de 2024.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Sabemos que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes e, nesta pesquisa, os procedimentos vinculados à realização do questionário e da entrevista semiestruturada podem acarretar cansaço, vergonha, constrangimento e/ou estresse. É importante destacar que há riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Dessa forma, são limitadas as ações dos pesquisadores para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação. Estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: garantia de acesso dos participantes aos resultados da pesquisa antes, durante e depois dos procedimentos; minimização de desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder a questões constrangedoras; manutenção da confidencialidade e da privacidade, da proteção da imagem e da não estigmatização; garantia de que o estudo será suspenso

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 7.133.588

imediatamente ao perceber algum risco ou dano à saúde do participante da pesquisa; garantia da divulgação pública dos resultados; garantia de que serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes dos participantes e de suas comunidades; garantia de que serão convertidos em benefícios os efeitos que continuem a se fazer após a conclusão da pesquisa. Benefícios: São esperados como benefícios desta pesquisa: em nível individual, possibilitar aos participantes reflexões sobre o processo avaliativo em larga escala, a identificação de fatores que considerem necessários à utilização dos resultados das avaliações no nível institucional, a reflexão coletiva sobre a importância das avaliações externas em larga escala e a elaboração de propostas e ações pedagógicas curriculares que promovam transformações e ações no trabalho pedagógico escolar; socialmente, levantar o debate sobre a política avaliativa em larga escala e promover possibilidades de discussões que destaquem ações para o uso dessas avaliações efetivamente no âmbito escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 14 de agosto de 2024.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 14 de agosto de 2024.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto de pesquisa submetido atende às exigências das Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2307854.pdf	11/09/2024 19:22:34		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	11/09/2024 19:20:30	ALINE MARIA COSTA GONCALVES	Aceito
Cronograma	Cronograma_de_pesquisa.pdf	11/09/2024 19:19:54	ALINE MARIA COSTA	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 7.133.588

Cronograma	Cronograma_de_pesquisa.pdf	11/09/2024 19:19:54	GONCALVES	Aceito
Outros	carta_de_revisao_etica.pdf	11/07/2024 20:00:06	ALINE MARIA COSTA GONCALVES	Aceito
Outros	Intrumentos_coleta_de_dados.pdf	11/07/2024 19:52:47	ALINE MARIA COSTA GONCALVES	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Alcione.pdf	11/07/2024 19:50:14	ALINE MARIA COSTA GONCALVES	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Aline.pdf	11/07/2024 19:49:36	ALINE MARIA COSTA GONCALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	cep_CHS_modelo_tcle.pdf	11/07/2024 19:46:55	ALINE MARIA COSTA GONCALVES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	06/06/2024 13:59:53	ALINE MARIA COSTA GONCALVES	Aceito
Outros	termo_respon_.pdf	03/06/2024 16:20:44	ALINE MARIA COSTA GONCALVES	Aceito
Outros	cep_CHS_modelo_carta_de_encaminha mento.pdf	03/06/2024 15:59:51	ALINE MARIA COSTA GONCALVES	Aceito
Outros	Termo_de_anuencia.pdf	03/06/2024 15:55:41	ALINE MARIA COSTA GONCALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	20/03/2024 16:57:28	ALINE MARIA COSTA GONCALVES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 7.133.588

BRASILIA, 09 de Outubro de 2024

Assinado por:
ANDRE VON BORRIES LOPES
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

APÊNDICE C - AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA-EAPE

Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Diretoria de Formação e Pesquisa
Gerência de Avaliação, Planejamento e Pesquisa

Memorando Nº 2/2024 - SEE/SUBEB/EAPE/DIFOP/GAPPE

Brasília-DF, 09 de outubro de 2024.

À CRE Plano Piloto, Núcleo Bandeirante, Guará, Taguatinga, Recanto das Emas Ceilândia, Samambaia, Brazlândia, Gama, Santa Maria, São Segastião, Paranoá, Sobradinho e Planaltina.

Assunto: Encaminhamento de pesquisador(a).

Senhor(a) Coordenador(a),

Após análise documental da solicitação de pesquisa no âmbito desta Secretaria de Educação, encaminhamos **ALINE MARIA COSTA GONCALVES** para a realização de pesquisa^[1] de **MESTRADO** intitulada **“Avaliação em larga escala e suas consequências para o trabalho pedagógico escolar: a percepção de gestores e professores da SEEDF”**, em elaboração no âmbito do PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGE/FE/UnB.

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados na escola dependerá do aceite do(a) gestor(a) da unidade escolar ou do responsável pelo setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e estudantes, é necessário cumprir os princípios que norteiam as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016 e, quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.

Na medida em que houver o aceite final do(a) gestor(a) da unidade escolar e/ou do setor objeto da pesquisa, a Secretaria de Educação coloca-se ciente de suas corresponsabilidades enquanto instituição coparticipante do referido projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e do bem-estar dos(as) participantes, dispondo da infraestrutura necessária para a garantia dos elementos necessários à segurança e bem-estar de todos(as) os(as) envolvidos(as).

^[1] Esta autorização tem validade de doze meses, a contar desta data de expedição.

Atenciosamente,



Documento assinado eletronicamente por **FELIPE DA CRUZ DIAS - Matr.0212145-X**, Gerente de **Avaliação, Planejamento e Pesquisa**, em 09/10/2024, às 15:43, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.

APÊNDICE D - INSTRUMENTO PARA A COLETA DE DADOS

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MODALIDADE PROFISSIONAL

INSTRUMENTO PARA A COLETA DE DADOS

O(A) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: *O uso dos resultados do Saeb no contexto escolar: um estudo de caso em duas escolas de anos iniciais do ensino fundamental da rede pública do DF.*

Esta é uma pesquisa de mestrado que está sendo realizada pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Nos interessa analisar o uso dos resultados do Saeb no contexto da rede pública de ensino do Distrito Federal. Todas as respostas serão guardadas em sigilo e confidencialidade.

Asseguramos que o formato desse instrumento resguarda o anonimato dos participantes. Os dados serão tratados em conjunto e divulgados exclusivamente em comunicações científicas.

Sua participação é voluntária e não implicará em prejuízo ou benefícios. Você poderá desistir de participar a qualquer momento, sem nenhum prejuízo para você.

Para esclarecimentos adicionais, entre em contato pelos e-mails: alinecostapedagoga@gmail.com (pesquisadora) ou alcyone.v@gmail.com (professora orientadora), inserindo o assunto “pesquisa”.

Agradecemos sua colaboração!

Aline Costa.
Mestranda.
Faculdade de Educação.
Universidade de Brasília.

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA- EQUIPE GESTORA

Farei algumas perguntas a fim de conduzir nossa conversa. Sinta-se à vontade para responder. É possível que em algum momento eu faça uma pausa com o objetivo de compreender o que você está relatando.

Temática: A percepção dos gestores em relação às avaliações em larga escala e o uso dos resultados.

PERFIL PROFISSIONAL-DADOS GERAIS DOS PARTICIPANTES

1. Fale-me um pouco sobre sua área de formação e há quanto tempo.

2. Após a graduação, houve outros investimentos na sua formação?

3. Tempo em anos de atuação como professor.

☐ 1 a 5 anos.

☐ 6 a 10 anos.

☐ 11 a 15 anos.

☐ acima de 15 anos.

4. Tempo em anos de atuação no cargo atual.

☐ 1 a 5 anos.

☐ 6 a 10 anos.

☐ 11 a 15 anos.

☐ acima de 15 anos.

5. Cargo atual na Secretaria de Educação.

☐ Diretor escolar.

☐ Vice diretor escolar.

☐ Supervisor pedagógico.

☐ Coordenador pedagógico.

1. Em sua percepção, qual é o objetivo de se aplicar uma avaliação externa nas escolas?

2. Por favor, descreva a sua opinião a respeito das avaliações em larga escala. Fale-me um pouco sobre a sua experiência com esse tipo de avaliação.
3. Na sua opinião, a realização do Saeb e a publicização dos resultados do Ideb causam algum tipo de impacto no trabalho pedagógico desenvolvido na escola? Se sim, de que forma? Se não, por quê?
4. Por favor, fale-me de que forma a gestão é informada sobre os resultados do Saeb/Ideb. Há algum tipo de intervenção ou monitoramento da SEEDF/CRE?
5. Por favor, fale-me como o resultado do Saeb é utilizado em sua escola.
6. Você considera que a escola utiliza os resultados do Saeb para planejar ações com vistas a melhoria do ensino e da aprendizagem? Se sim, descreva quais são as principais ações.
7. Por favor, descreva quais são as principais dificuldades encontradas para trabalhar com o uso dos resultados do Saeb.
8. Você considera que o papel da gestão escolar influencia de alguma forma os resultados alcançados no Saeb? De que forma?
9. Você considera importante motivar os professores para a realização do Saeb? Há algum tipo de incentivo ou responsabilização desses profissionais?

Agradecemos a sua participação!

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA-PROFESSORES

Farei algumas perguntas a fim de conduzir nossa conversa. Sinta-se à vontade para responder. É possível que em algum momento eu faça uma pausa com o objetivo de compreender o que você está relatando.

Temática: A percepção dos professores em relação às avaliações em larga escala e o uso dos resultados.

PERFIL PROFISSIONAL-DADOS GERAIS DOS PARTICIPANTES

1. Fale-me um pouco sobre sua área de formação e há quanto tempo.
2. Após a graduação, houve outros investimentos na sua formação?
3. Tempo em anos de atuação como professor.
 - ☐ 1 a 5 anos.
 - ☐ 6 a 10 anos.
 - ☐ 11 a 15 anos.
 - ☐ acima de 15 anos.
4. Tempo em anos de atuação no cargo atual.
 - ☐ 1 a 5 anos.
 - ☐ 6 a 10 anos.
 - ☐ 11 a 15 anos.
 - ☐ acima de 15 anos.
5. Cargo atual na Secretaria de Educação.
 - ☐ Professor efetivo.
 - ☐ Professor em regime de contrato temporário.
6. Em sua percepção, qual é o objetivo de se aplicar uma avaliação externa nas escolas?

7. Por favor, descreva a sua opinião a respeito das avaliações em larga escala. Fale-me um pouco sobre a sua experiência com esse tipo de avaliação.
8. Na sua opinião, a realização do Saeb e a publicização dos resultados do Ideb causam algum tipo de impacto no trabalho pedagógico desenvolvido na escola? Se sim, de que forma? Se não, por quê?
9. Por favor, informe se foram realizadas reuniões, formações e orientações sobre avaliação externa (Saeb) na escola em que você atua.
10. Por favor, fale-me como o resultado do Saeb é apresentado e utilizado em sua escola. Você tem facilidade em compreender os dados que são apresentados?
11. Por favor, descreva quais são as principais dificuldades encontradas para trabalhar com o uso dos resultados do Saeb.
12. Você considera que os resultados da avaliação externa (Saeb) são utilizados para o planejamento de intervenções com vistas a melhoria do ensino e da aprendizagem na escola em que atua?
13. Você se sente motivado enquanto profissional nos anos de realização do Saeb? Recebe algum tipo de incentivo para que atinja bons resultados ou sente que é responsabilizado ou pressionado caso não corresponda ao esperado?

Agradecemos a sua participação!

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL

Análise documental			
Análise preliminar	Avaliação crítica	Contexto	Contexto social-global no qual o texto foi produzido
		Autor ou autores	Identidade da pessoa que se expressa. Fala em nome próprio ou em nome de uma instituição?
		Autenticidade e confiabilidade do texto	Assegura a qualidade da informação transmitida com a verificação da procedência do documento.
		Natureza do texto	Leva em consideração a natureza do texto ou seu suporte, antes de tirar conclusões.
		Conceitos-chave e lógica interna do texto	Sentido dos termos empregados pelo autor. Delimitação adequada do sentido das palavras e dos conceitos.
Análise		Análise propriamente dita	Junção das dimensões da análise preliminar para interpretação do pesquisador.

Fonte: CELLARD (2018, p. 295-316) com adaptações.