



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

VALÉRIA FERNANDA RODRIGUES DE ANDRADE

**AVALIAÇÕES EXTERNAS NA PRÁTICA ESCOLAR: COMO OS SUJEITOS
INTERPRETAM O SAEB EM CONTEXTO LOCAL**

MOSSORÓ

2025

VALÉRIA FERNANDA RODRIGUES DE ANDRADE

**AVALIAÇÕES EXTERNAS NA PRÁTICA ESCOLAR: COMO OS SUJEITOS
INTERPRETAM O SAEB EM CONTEXTO LOCAL**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (POSEDUC), como requisito obrigatório à obtenção do título de mestra em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Marcia Betania de Oliveira

MOSSORÓ

2025

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

A553a ANDRADE, Valéria Fernanda Rodrigues de
AVALIAÇÕES EXTERNAS NA PRÁTICA ESCOLAR:
COMO OS SUJEITOS INTERPRETAM O SAEB EM
CONTEXTO LOCAL. / Valéria Fernanda Rodrigues de
ANDRADE. - MOSSORÓ, 2025.
146p.

Orientador(a): Profa. Dra. Marcia Betania de
OLIVEIRA.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-
Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte.

1. avaliação externa. 2. SAEB. 3. redes políticas. 4.
contexto da prática. I. OLIVEIRA, Marcia Betania de. II.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

VALÉRIA FERNANDA RODRIGUES DE ANDRADE

**AVALIAÇÕES EXTERNAS NA PRÁTICA ESCOLAR: COMO OS SUJEITOS
INTERPRETAM O SAEB EM CONTEXTO LOCAL**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte POSEDUC, como requisito obrigatório à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Marcia Betania de Oliveira – UERN
Orientadora

Professor Dr. Reginaldo Santos Pereira – UESB
Examinador Externo

Professora Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros – UERN
Examinador Interno

Professora Dra. Rosanne Evangelista Dias - UERJ
Examinador Externo Suplente

Professor Dr. Allan Solano Souza – UERN
Examinador Interno Suplente

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, que iluminou o meu caminho durante toda esta caminhada. Sem minha fé Nele, eu não teria conseguido chegar até aqui.

Agradeço a todos os professores que me acompanharam ao longo do mestrado, em especial à Prof.^a Dra. Márcia Betânia, responsável pela orientação deste trabalho. Sem sua dedicação, paciência e sensibilidade, esta pesquisa não teria sido possível. Com sua humildade e simplicidade, mostrou-me que sou capaz de alcançar meus objetivos acadêmicos e profissionais com mais leveza. Meu sincero agradecimento. Estendo, também, minha gratidão aos professores Dr. Reginaldo Santos Pereira e Dra. Arilene Maria Soares de Medeiros, pela disponibilidade e pelas valiosas contribuições que trouxeram para o aprimoramento desta pesquisa. A todos, o meu muito obrigada.

Aos meus colegas de trabalho, Tatiana, Diana, Bruna, Rafaela, Neuvanice, que me incentivaram a ingressar neste curso e a concluí-lo, sempre torcendo pelo meu sucesso. Às minhas ex-diretoras Vitória Regina, Anastácia Alves e à atual diretora, Clislene Andrade, às supervisoras Rachel Pascoal e Sandra Medeiros, que, de diferentes formas, contribuíram para a realização deste trabalho, demonstrando apoio e flexibilidade em diversos momentos na UEI. Com isso, deixo meu reconhecimento e gratidão. Aos colegas do curso de mestrado, Edineide, Sanzia, Aleandro, Clodoaldo, Marcio e tantos outros, agradeço pela parceria, pela troca de conhecimentos e pelo apoio constante ao longo desta trajetória.

À escola Azul e à 12ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC), representada pela equipe gestora e pedagógica (coordenadora, supervisora e professoras), assessoras pedagógicas da DIREC, expresso minha gratidão pela acolhida e pela valiosa colaboração que possibilitaram uma experiência de pesquisa rica, significativa e repleta de aprendizados.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN), em especial aos vinculados à Linha de Pesquisa Política e Gestão da Educação, pela condução competente e inspiradora do processo formativo, marcada por orientações e contribuições de grande relevância acadêmica. Manifesto, também, meu reconhecimento ao Grupo de Estudos e Pesquisa Contexto Educação (CONTEXTO), espaço que ampliou minhas perspectivas teóricas e críticas, além de me proporcionar o convívio com colegas e amigos que contribuíram intensamente para minha trajetória e reconstrução acadêmica.

Em especial, agradeço aos meus filhos, Vitória e Miguel, que, mesmo sem plena consciência disso, iluminaram meus pensamentos e me motivaram a buscar sempre mais

conhecimento. Ao meu esposo, Luiz Duarte, expresso minha profunda gratidão por estar ao meu lado em todos os momentos desta jornada acadêmica, oferecendo amor, paciência e incentivo incondicional.

Agradeço, ainda, de forma grata e afetuosa, aos meus pais, Francisco Gregório e Sandra Rodrigues, à minha avó Maria José, ao meu avô Manoel Rodrigues e à minha tia Solange, pessoas que sempre foram meu alicerce e a quem dedico com carinho todas as conquistas da minha vida.

Por fim, agradeço aos amigos Fabricia, Lays e Vandeli, que estiveram ao meu lado durante os desafios deste percurso, ajudando-me a enfrentar as dificuldades com leveza, a valorizar as pequenas conquistas e a reconhecer a importância do verdadeiro companheirismo.

A todos vocês, meu sincero agradecimento e minha eterna gratidão por acreditarem em mim, por apoiarem meus sonhos e por fazerem parte desta caminhada que marcou profundamente a minha formação pessoal e acadêmica.

Muito obrigada!

“Além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra” (Freire, 1986).

RESUMO

Este trabalho integra a Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no município de Mossoró, e tem como objeto de estudo o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), compreendido como parte das políticas de avaliação externa que incidem sobre a prática escolar. A pesquisa é orientada pelo seguinte questionamento central: como os sujeitos interpretam as políticas de avaliação externa, em especial o SAEB, no contexto da prática escolar? O lócus da investigação é a Escola Azul, pertencente à rede estadual de ensino e jurisdicionada à 12ª Diretoria de Educação e da Cultura (DIREC), entendida neste estudo como espaço privilegiado do contexto da prática. De modo geral, o objetivo da pesquisa consiste em investigar como os sujeitos escolares interpretam as políticas de avaliação externa, especialmente o SAEB, no cotidiano de uma escola da rede estadual de Mossoró-RN, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, busca-se: a) compreender as políticas públicas de avaliação externa enquanto parte de redes de políticas; b) investigar de que forma a 12ª DIREC articula e responde às demandas provenientes das avaliações externas em diálogo com as necessidades internas da escola; e c) analisar como os diferentes sujeitos do contexto escolar interpretam a política de avaliação externa e sua aplicabilidade no cotidiano da prática pedagógica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório-interpretativo, que se fundamenta teoricamente na abordagem do Ciclo de Políticas, proposta por Bowe, Ball e Gold (1992), com ênfase no contexto da prática, articulada à noção de redes de políticas. Para aprofundar a compreensão do tema, dialoga-se com contribuições teóricas de Lopes e Macedo (2011), Mainardes (2006) e Bonamino e Sousa (2012), que auxiliam na análise da lógica de produção, circulação e recontextualização das políticas educacionais nos espaços escolares. No que se refere aos procedimentos metodológicos, a pesquisa utilizou a observação dos espaços escolares e da 12ª DIREC, a aplicação de questionários semiestruturados junto à equipe gestora da escola (diretora, coordenadora e supervisora), às professoras do 5º ano do Ensino Fundamental e aos assessores pedagógicos da 12ª DIREC, além da análise de documentos institucionais, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), as Referências Básicas que orientam o PPP do Estado do Rio Grande do Norte e os documentos oficiais do SAEB. Os resultados indicam que, embora a escola e a 12ª DIREC promovam formações voltadas à compreensão e ao uso das avaliações externas, os profissionais da educação ainda não se percebem plenamente preparados para interpretar e utilizar os resultados do SAEB de forma pedagógica. As formações são reconhecidas como relevantes, porém consideradas limitadas quanto à profundidade teórica e à aplicabilidade prática. Observou-se, ainda, que a 12ª DIREC exerce um papel importante de mediação entre a escola e as políticas de avaliação externa, atuando como elo institucional. Contudo, os relatos evidenciam a necessidade de fortalecimento desse suporte, com investimentos em formações mais contextualizadas, práticas e em um acompanhamento técnico mais próximo, que auxilie efetivamente as escolas na elaboração de ações pedagógicas fundamentadas nos resultados do SAEB.

Palavras-chave: avaliação externa; SAEB; redes políticas; contexto da prática.

ABSTRACT

This study is part of the Research Line *Education Policies and Management* of the Graduate Program in Education (POSEDUC) at the State University of Rio Grande do Norte (UERN), located in the municipality of Mossoró, Brazil. Its object of investigation is the *Basic Education Assessment System* (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB), understood as a component of external assessment policies that impact school practice. The research is guided by the following central question: how do educational actors interpret external assessment policies, particularly SAEB, within the context of practice? The research setting is Escola Azul, a public state school under the jurisdiction of the 12th Regional Directorate of Education and Culture (12ª DIREC), which is understood in this study as a privileged space of the context of practice. Overall, the study aims to investigate how school actors interpret external assessment policies, especially SAEB, in the daily routine of a state public school in Mossoró-RN, focusing on the early years of Elementary Education. The specific objectives are: (a) to understand public external assessment policies as part of policy networks; (b) to examine how the 12ª DIREC articulates and responds to the demands arising from these assessments in dialogue with the school's internal needs; and (c) to analyze how different actors within the school context interpret external assessment policy and its applicability in everyday pedagogical practice. This is a qualitative study with an exploratory-interpretative approach. The theoretical framework is grounded in the Policy Cycle approach proposed by Bowe, Ball, and Gold (1992), with emphasis on the context of practice, articulated with the concept of policy networks. To deepen the analysis of the research object, the study engages with theoretical contributions from Lopes and Macedo (2011), Mainardes (2006), and Bonamino and Sousa (2012), which support an understanding of the logic of production, circulation, and recontextualization of educational policies within school spaces. Regarding methodological procedures, the study employed observation of school spaces and of the 12ª DIREC, as well as semi-structured questionnaires administered to the school management team (principal, pedagogical coordinator, and supervisor), teachers of the 5th grade of Elementary Education, and pedagogical advisors of the 12ª DIREC. In addition, documentary analysis was conducted, including the School Pedagogical Project (Projeto Político-Pedagógico – PPP), the Basic Guidelines that regulate the PPP of the State of Rio Grande do Norte, and official SAEB documents. The findings indicate that, although the school and the 12ª DIREC offer training initiatives aimed at understanding and using external assessments, education professionals do not yet feel fully prepared to pedagogically interpret and use SAEB results. While these training processes are recognized as relevant, they are considered limited in terms of theoretical depth and practical applicability. The study also reveals that the 12ª DIREC plays an important mediating role between schools and external assessment policies, acting as an institutional link. However, participants' accounts highlight the need to strengthen this support through more contextualized and practice-oriented training, as well as closer technical follow-up to effectively assist schools in developing pedagogical actions based on SAEB results.

Keywords: external assessment; SAEB; policy networks. context of practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 – Contextos do processo de formulação de uma política.....	29
Figura 2 – Evolução do SAEB de 1990 a 2003.....	47
Figura 3 – Representação da intersecção entre as etapas da Análise de Conteúdo.....	66
Figura 4 – Dimensões contextuais da atuação da política.....	67
Figura 5 – Etapas e áreas avaliadas no SAEB 2025.....	74
Figura 6 – Cronograma SAEB 2025.....	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultado dos trabalhos pesquisados nos <i>sites</i> pelo Estado do Conhecimento.....	34
Quadro 2 – Síntese do percurso do SAEB: 2013 a 2025.....	49
Quadro 3 – Análise dos questionários a partir da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2016).....	65
Quadro 4 – Comparativo do SAEB (antes x 2025).....	74
Quadro 5 – Sujeitos da pesquisa empírica.....	80
Quadro 6 – Países participantes do ERCE (1997-2025).....	89

LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	Centro Estadual de Capacitação de Educadores e Atendimento ao Surdo
CEBRASPE	Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos
CEEP	Centro Estadual de Educação Profissional Professor Francisco de Assis Pedrosa.
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CODESE	Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar
CREEMOS	Centro Regional De Educação Especial De Mossoró
DAEB	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
DIREC	Diretoria Regional de Educação
EC	Estado do Conhecimento
EF	Ensino Fundamental
ERCE	Estudo Regional Comparativo e Explicativo
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
FNE	Fórum Nacional de Educação
GEM	Monitoramento Global da Educação
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFESP	Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educacionais Específicas

OMS	Organização Mundial da Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Plano Estadual de Educação
PERCE	Primeiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
POSEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
RBOTP	Referências Básicas para a Organização do Trabalho Pedagógico
RN	Rio Grande do Norte
RSI	Regulamento Sanitário Internacional
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Primária
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEEC	Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte
SERCE	Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo
SIMAIIS	Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TERCE	Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
VUNESP	Vestibular da Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO.....	23
2.1 Compreendendo a tecitura de Redes Políticas.....	24
2.1.1 O Ciclo de políticas e suas contribuições para problematizar políticas de avaliação em larga escala.....	28
2.2 Contexto histórico das avaliações externas em pesquisas: um estado do conhecimento.....	30
3 AVALIAÇÕES EXTERNAS NO BRASIL: O SAEB COMO FERRAMENTA PARA A ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	41
3.1 Surgimento da avaliação educacional em larga escala.....	41
3.2 O currículo e sua relação com avaliação externa.....	52
3.3 As Avaliações em larga escala e as influências de organismos internacionais na política educacional brasileira.....	56
4 ENTRE A ESCOLA E A 12ª DIREC: ARTICULAÇÕES E REPERCUSSÕES DO SAEB EM CONTEXTOS LOCAIS.....	64
4.1 A 12ª DIREC e a avaliação externa em movimentos locais.....	68
4.2 O contexto escolar local frente às avaliações externas.....	79
4.3 Organização da Escola Azul e sua dinâmica com as avaliações do SAEB.....	82
4.3.1 Gestão e organização da 12ª DIREC diante as avaliações do SAEB.....	84
4.4 A participação amostral da Escola Azul no ERCE 2025.....	85
5 O SAEB NAS VOZES DOS SUJEITOS: EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E SENTIDOS DA AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA.....	93
5.1 Entre a política e a prática: o SAEB no cotidiano escolar.....	95
5.1.1 Compreensão dos sujeitos acerca das avaliações externas (SAEB).....	96
5.2 Coordenação e organização das avaliações externas na 12ª DIREC.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICES.....	135
APÊNDICE 1 – Questionário semiestruturado com a Gestora Escolar.....	135
APÊNDICE 2 - Questionário semiestruturado com Coordenadora e Supervisora Pedagógica.....	137

APÊNDICE 3 - Questionário semiestruturado professores do 5º ano do fundamental..	139
APÊNDICE 4 - Questionário semiestruturado assessora pedagógica da 12ª DIREC.....	141
APÊNDICE 5 – Resultado do Comitê de Ética	143

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte da Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), no município de Mossoró e aborda o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) como parte da política de avaliações externas na prática escolar.

Além disso, questiona como os sujeitos interpretam as políticas de avaliação externa, em especial o SAEB, no contexto da prática de uma escola da rede estadual de Mossoró-RN nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tem como *lôcus* de pesquisa a Escola Azul, jurisdicionada à 12ª Diretoria de Educação e da Cultura (DIREC)¹, ambas por nós definidas como parte do contexto da prática em questão.

O objetivo geral é investigar como os sujeitos interpretam as políticas de avaliação externa, em especial o SAEB, no contexto da prática de uma escola da rede estadual de Mossoró-RN nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentando os seguintes objetivos específicos: a) compreender políticas públicas de avaliação externa como parte de redes políticas; b) investigar como a 12ª DIREC articula e lida com demandas dessas avaliações com as necessidades internas da escola; c) analisar como os sujeitos interpretam a política de avaliação externa e sua aplicabilidade no contexto escolar.

Para melhor situar o leitor quanto ao nosso objeto de estudo, vale destacar que as escolas brasileiras, públicas e privadas, realizam testes padronizados com os estudantes como parte de políticas de avaliações externas no intuito de verificar a proficiência nas disciplinas Português e Matemática no Ensino Fundamental. Esses testes foram criados em 1988 pelo Ministério da Educação (MEC), por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A partir de leituras realizadas no campo das políticas educacionais durante a inserção da pesquisadora no POSEDUC/UERN, foi possível compreender que políticas brasileiras de avaliações externas, como o SAEB, por exemplo, são provenientes de políticas globais, pela lógica da globalização, da relação global/local. Destacamos, como parte dessas redes políticas a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como organização internacional que se dedica a pesquisar, desenvolver e melhorar políticas públicas, as reformas da gestão da educação pública, entre outros assuntos pertinentes a políticas públicas educacionais. A OCDE tem como uma de suas características definir os muitos dos

¹ A 12ª Diretoria Regional de Educação (12ª DIREC), situada em Mossoró-RN, abrange oito municípios do Estado do Rio Grande do Norte.

participantes-chave, a capacidade para se mover entre o social, o político e o mundo dos negócios (Ball, 2022).

A partir de estratégias e análises de resultados das avaliações externas no campo educacional, são criadas ferramentas consideradas fundamentais para a elaboração de políticas públicas a fim de garantir os direitos básicos de aprendizagem dos estudantes com vistas a uma educação acessível e de qualidade. Dentre essas ferramentas, estão o planejamento de ações para ajustar práticas pedagógicas, a identificação de áreas de melhoria e o cumprimento das metas educacionais, além do próprio monitoramento desses processos nas escolas para uma maior efetivação das estratégias educacionais para implementação de instrumentos e controle da qualidade educacional.

Para contribuir com a pesquisa em questão, a pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede estadual de ensino situada no município de Mossoró-RN, identificada como a Escola Azul², que está jurisdicionada à 12ª DIREC, que, por sua vez, é parte da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte (SEEC/RN). A 12ª DIREC se faz importante a nossa pesquisa, pois ela faz a gestão de todos os processos de educação nas escolas da rede estadual, sendo responsável pela implementação, acompanhamento e avaliação da política estadual de educação no território potiguar.

Nesta investigação, entendemos que a escola e os sujeitos inseridos naquele espaço (gestores, professores e estudantes) interpretam e ressignificam as políticas de avaliação externa. Também que a 12ª DIREC é um espaço onde se traduzem as políticas educacionais estaduais e federais para as escolas sob sua gestão. Dessa forma, escola e DIREC são aqui definidas como contextos da prática.

De acordo com Bowe, Ball e Gold (Bowe; Ball; Gold, 1992 apud Mainardes, 2006, p. 53), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e à recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Nessa lógica, buscamos compreender como os sujeitos ali presentes interpretam essas políticas dentro da escola. Mainardes (2006, p. 53) afirma que

esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.

² Considerando-se as questões éticas da pesquisa, neste estudo utilizamos nome fictício da escola *lôcus* da pesquisa.

Com base em estudos de Lopes e Macedo (2011) e de Ball, Maguire e Braun (2021), compreendemos que a escola está constantemente produzindo política, em diversos contextos, seja por meio da gestão escolar, dos professores e alunos, seja na apropriação da política externa por meio das avaliações e de como são influenciadas pelas redes políticas. Como representação, as políticas são textos complexos codificados e decodificados de forma complexa em meio a lutas, negociações, acordos e alianças, espelhando a própria historicidade (Lopes; Macedo, 2011).

Partimos do princípio de que as políticas de avaliação externa têm grande influência em contextos macro e micro (Secretarias de Educação e escolas), compreendendo que o movimento da política se dá em contextos diversos, sendo necessário articular a importância da política, da avaliação externa como parte de uma rede política em suas diversas dimensões. De acordo com Ball (2022), as redes políticas são um tipo de “social” novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimentos, dentre os quais iremos nos aprofundar ao decorrer do texto.

Defendemos a ideia de que a discussão em pauta contribuirá com o Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), o qual define a sua área de concentração como “Processos formativos em contextos locais”, focalizando os processos formativos ali desenvolvidos.

Em meio a essa discussão, vale destacar que o interesse desta pesquisadora por discutir e aprofundar a temática acerca das políticas se deu desde o curso de especialização na área da Educação, no ano de 2016, realizado na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Naquele contexto, discutimos políticas de currículo escolar, em especial para o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando a destacar processos de recontextualizações desse currículo no contexto da prática.

Durante aquela investigação *lato sensu*, investigando práticas docentes, foi possível compreender tais recontextualizações quanto às perspectivas curriculares (leitura de documentos oficiais e conversa com as professoras). Naquele contexto, foi apresentada à pesquisadora a abordagem do ciclo de políticas proposto por Ball e seus colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992), com base em Mainardes (2006), Lopes e Macedo (2011), dentre outros autores que discutiam as políticas educacionais de maneira geral.

A partir de então, houve uma ampliação da visão da pesquisadora sobre políticas de currículo, passando a compreender o professor (e demais profissionais da Educação) como produtor de política, independentemente do contexto em que ele atua, seja na sala de aula, seja

nas Secretarias de Educação (assumindo funções técnicas) ou em outros lugares em que se faça política educacional.

Ao estudar os textos teóricos da área, foi possível se perceber no chão da escola, da sala de aula, do currículo da escola, atuando como produtora de políticas, articulando o contexto e a realidade da comunidade escolar, tentando compreender documentos que regem o currículo escolar do Estado do Rio Grande do Norte e também documentos mais abrangentes em perspectiva macro.

Esse interesse se intensificou a partir da atuação da pesquisadora como vice-gestora de uma escola estadual situada no município de Mossoró-RN, de 2021 até o momento de realização desta investigação, como “aplicadora de provas do SAEB”, enquanto avaliação externa, e também “aplicando provas” como parte de avaliações internas organizadas pela Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC), como, por exemplo, o Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional (SIMAIS), lançando novas percepções sobre como se dá esse processo na escola.

Ao discutir sobre processos formativos em contextos locais, pensando a escola não somente como espaço de resistência, mas também como necessário, construído e herdado, (Bourdin, 1999, p. 29) destaca que

O local oferece uma resposta que privilegia a diversidade, as diferenças, a multiplicidade das escalas e a força das pequenas unidades. [...] Esses processos formativos não ocorrem de maneira neutra ou isolada, mas estão intrinsecamente ligados ao contexto social e às relações de poder presentes nos diferentes campos em que os indivíduos estão inseridos.

Além disso, o campo educacional – entendido como um espaço de disputas políticas, para além das disputas simbólicas e materiais – reflete e reforça desigualdades presentes nos contextos locais. “O Estado, as classes sociais, a democracia, as grandes organizações foram lugares de interrogação amplamente partilhados durante todo um momento de nossa história” (Bourdin, 1999, p. 27).

Nessa perspectiva, entendemos que a área de concentração do POSEDUC/UERN (Processos Formativos em Contextos Locais) intervém de maneira minuciosa nas peculiaridades diante das interações entre os sujeitos e as estruturas sociais locais, evidenciando como as experiências educacionais são condicionadas por fatores sócio-históricos e econômicos que variam de um contexto para outro, reafirmando a necessidade de se considerar a especificidade dos territórios (locais) ao planejar intervenções educacionais e políticas públicas no âmbito das políticas, do currículo, da gestão, da docência, da diversidade e da inclusão.

Desse modo, optamos por uma abordagem qualitativa de pesquisa, de caráter exploratório- interpretativo. A respeito do enfoque qualitativo, Santos e Gamboa (2002, p. 43) destacam que

Seu propósito fundamental é a compreensão, explanação e especificação do fenômeno. O pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações. Tarefa esta realizada segundo uma compreensão interpretativa da primeira ordem de interpretação das pessoas, expressa em sua linguagem, gestos etc.

O estudo qualitativo possibilita, ainda, uma busca de articulação entre uma teoria e a realidade empírica. O método com o uso de técnicas de observação direta e de questionário semiestruturado é o fio condutor para se formular essa articulação, que se abre para reflexão. Laville e Dionne (1999, p. 95) afirmam que “deve-se compreender bem que, quando um pesquisador conscientiza-se de um problema – assim que exprime suas interrogações iniciais - o faz a partir de uma observação do real ou de uma leitura sobre o real”.

A pesquisa desenvolvida se insere no campo da abordagem qualitativa, de caráter exploratório-interpretativo, por compreender que o fenômeno investigado demanda uma análise dos significados construídos pelos sujeitos em seus contextos de atuação. Conforme Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa busca compreender os significados que as pessoas atribuem às suas experiências, reconhecendo a subjetividade e a complexidade das relações sociais. Nesse sentido, o estudo assume um caráter interpretativo, pois procura compreender como os sujeitos da escola e da 12ª DIREC interpretam e ressignificam as políticas de avaliação externa, especialmente o SAEB no cotidiano escolar.

Ao mesmo tempo, apresenta um caráter exploratório, por tratar de uma temática ainda pouco estudada em contextos locais, buscando identificar e analisar as formas pelas quais essas interpretações se manifestam nas práticas institucionais e pedagógicas. Assim, o caráter exploratório-interpretativo desta pesquisa possibilita aprofundar a compreensão sobre a articulação entre políticas educacionais e práticas escolares, valorizando a voz e as experiências dos sujeitos que vivem essas políticas em seu contexto concreto. Para Lösch, Rambo e Ferreira (2023, p. 3), a pesquisa exploratória permite, nesse processo, que o pesquisador contemple os dados qualitativos de forma sistêmica, com uma compreensão ou interpretação detalhada do fenômeno analisado. Sendo assim, concordamos que

A escolha pela temática da pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação surge da necessidade de compreender e aprofundar o conhecimento sobre esse tipo de investigação. Além disso, busca-se contribuir para o avanço metodológico

nas investigações educacionais e suprir a carência de informações detalhadas sobre a investigação exploratória na literatura especializada brasileira.

A adoção da abordagem qualitativa de caráter exploratório-interpretativo se mostra coerente com os objetivos da pesquisa, que buscam investigar como os sujeitos interpretam as políticas de avaliação externa, em especial o SAEB, no contexto da prática de uma escola da rede estadual de Mossoró-RN. Defendemos a ideia de que o enfoque interpretativo nos possibilita analisar os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos, gestores, coordenadores e professores, as ações e demandas decorrentes dessas políticas, reconhecendo que tais interpretações são construídas a partir das experiências, crenças e contextos institucionais em que atuam. Já o caráter exploratório possibilita investigar de forma aberta e flexível as relações entre a escola e a 12ª DIREC, observando como essas instâncias articulam as exigências das avaliações externas às necessidades e realidades locais.

Assim, a combinação desses dois enfoques, o exploratório e o interpretativo, oferece condições metodológicas adequadas para alcançar os objetivos específicos do estudo. Dessa forma, o percurso metodológico adotado privilegia o olhar dos sujeitos e suas experiências concretas, aproximando a pesquisa das vivências e mediações cotidianas que compõem o processo de implementação e ressignificação das políticas educacionais.

Quanto ao percurso teórico-metodológico, inicialmente, estudamos o objeto de estudo em discussão (políticas de avaliação externa – SAEB) do qual selecionamos autores, tais como Bonamino e Sousa (2012), Bonamino (1999), Werle (2011), Costa (2011), Brooke e Cunha (2011), Mainardes (1996), com o ciclo de políticas, respectivamente o contexto da prática, Ball (2022) com as redes políticas, Ball, Maguire e Braun (2021), com o movimento dos contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos, dentre outros que dialogam sobre a temática para podermos fundamentar nosso estudo.

Ao se considerar a natureza qualitativa e o caráter exploratório-interpretativo desta pesquisa, o pesquisador é compreendido como instrumento central do processo investigativo, uma vez que sua presença no campo, suas percepções e interpretações constituem parte essencial da construção do conhecimento (Bogdan; Biklen, 1994; Minayo, 2014). Essa perspectiva reconhece que o olhar do pesquisador não é neutro, mas situado e reflexivo, e que a produção de dados envolve interação, diálogo e interpretação de significados. Assim, o percurso metodológico foi delineado de modo a possibilitar uma aproximação gradual com o contexto escolar e com os sujeitos da pesquisa, valorizando suas vozes, experiências e interpretações sobre as políticas de avaliação externa.

Para o alcance dos objetivos propostos, foram utilizados três procedimentos de coleta de dados complementares: observação dos espaços escolares e da 12ª DIREC, questionários semiestruturados e análise de documentos de referência, como o PPP, as Referências Básicas que regem o PPP do Estado do Rio Grande do Norte, documentos de referência do SAEB, entre outros. A observação possibilitou compreender as dinâmicas cotidianas da escola, as formas de organização do trabalho pedagógico e as interações entre os sujeitos diante das demandas das avaliações externas, especialmente o SAEB. Esse procedimento favoreceu o registro de comportamentos, discursos e práticas que revelam como a política é interpretada e vivida no contexto da prática.

Os questionários semiestruturados foram aplicados aos sujeitos escolares, sendo eles: a gestora da escola, a equipe pedagógica da referida escola onde foi realizada a pesquisa, incluindo-se a coordenadora, a supervisora e as professoras do 5º ano dos turnos matutino e vespertino, e assessoras pedagógicas da 12ª DIREC, com o intuito de identificar percepções, compreensões e posicionamentos sobre as políticas de avaliação externa, oferecendo espaço para respostas abertas e reflexivas. Esse instrumento foi escolhido por possibilitar tanto a coleta de dados objetivos quanto a expressão subjetiva dos participantes, respeitando o princípio da escuta ativa que orienta as pesquisas qualitativas.

Por fim, a análise documental se concentrou em documentos normativos e orientadores do SAEB, como portarias, notas técnicas, relatórios e diretrizes publicadas pelo INEP, bem como nas teorias e produções acadêmicas que fundamentam a discussão sobre políticas de avaliação em larga escala e redes políticas. Essa análise documental nos possibilitou compreender o arcabouço legal e conceitual que rege o SAEB, situando as interpretações dos sujeitos em diálogo com o discurso oficial e com a literatura especializada.

A triangulação desses três procedimentos: observação, questionários e análise documental, contribuiu para a consistência e a profundidade dos dados, permitindo analisar as políticas de avaliação externa tanto no plano das normativas quanto no das práticas e interpretações locais.

Para efeito de organização deste texto dissertativo, o trabalho está organizado em cinco capítulos: esta primeira, introdutória, que evidencia o tema da pesquisa, apresentando o problema investigativo, os objetivos (geral e específicos), a justificativa e o percurso metodológico adotado. Nessa parte, contextualizamos a relevância do estudo no campo das políticas públicas de avaliação educacional, com destaque para o SAEB e suas implicações nas práticas escolares, além dos principais pontos que mostram todo o trajeto acadêmico e profissional para a realização da pesquisa.

No segundo capítulo, apresentamos a abordagem teórico-metodológica da investigação por meio das redes políticas, o ciclo de políticas e o levantamento bibliográfico por meio de pesquisas de teses e dissertações, por meio do estado do conhecimento, com a intenção de apresentar como se deu a investigação para a construção do referido tema abordado neste trabalho. O terceiro capítulo se refere ao surgimento da avaliação externa no Brasil e a elaboração de políticas públicas, apresentando também a relação do currículo com as avaliações externas e a influência dos organismos internacionais na política educacional.

No quarto capítulo, analisamos as interações entre a escola pesquisada e a 12ª DIREC no âmbito das avaliações externas. São discutidos o papel da 12ª DIREC, a organização da escola diante das avaliações do SAEB, as ações de gestão e o acompanhamento, além da participação amostral da Escola Azul no ERCE 2025, abordando o Ciclo de Políticas de Ball e seus colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992), com o intuito de interpretarmos essa política como discurso no sistema como um todo. O quinto capítulo apresenta a análise das falas dos sujeitos participantes, revelando como a gestora, a coordenadora pedagógica, a supervisora pedagógica e as professoras do 5º ano percebem as avaliações externas e suas repercussões nas práticas pedagógicas. São detalhadas as categorias de análise, os procedimentos de coleta de dados e as relações entre a política avaliativa e o cotidiano escolar, destacando também a atuação da 12ª DIREC na coordenação dessas ações.

A relevância deste estudo para o campo da ciência da educação³, sobretudo para as áreas de ensino, currículo e políticas públicas em contextos locais, justifica-se por analisar as avaliações externas como ferramenta fundamental na elaboração de políticas públicas para a área educacional e como essas avaliações modificam os espaços escolares em contextos.

Por meio desta pesquisa, esperamos contribuir para a produção de conhecimentos sistematizados sobre avaliações externas em contextos locais, para o desenvolvimento da educação na região em que a UERN está localizada, bem como as demais localidades que esta pesquisa possa alcançar.

³ Entendemos como ciência da educação um campo de estudo que busca compreender os processos educativos em suas diversas dimensões e contextos. Diferentemente de uma visão restrita à Pedagogia ou ao ato de ensinar, a ciência da educação se caracteriza por um olhar ampliado e crítico sobre a educação como fenômeno social, histórico e cultural. Nesse sentido, o texto destaca que a ciência da educação investiga não apenas as práticas escolares, mas também todos os espaços sociais onde ocorre a formação de indivíduos e valores. Ela se define como uma disciplina que compreende a educação como uma prática social intencional, situada em contextos que influenciam e são influenciados pela ação educativa.

2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO

Este capítulo tem como objetivo explicitar os fundamentos teóricos e os procedimentos metodológicos que orientam a presente investigação, assegurando a coerência entre o problema de pesquisa, os objetivos delineados e as estratégias adotadas para a produção e a análise dos dados. Pretendemos, dessa forma, apresentar o percurso investigativo que sustenta a compreensão do objeto de estudo, situado no campo das políticas públicas educacionais, com ênfase nas avaliações externas em larga escala e seus desdobramentos na prática escolar.

Inicialmente, apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentam a investigação, destacando as concepções de redes políticas, o ciclo de políticas e políticas públicas, ressoando na avaliação e prática educativa que sustentam o estudo. Em seguida, descrevemos a abordagem metodológica adotada, com destaque para a revisão de literatura do tipo estado do conhecimento (EC), compreendida como etapa essencial do processo investigativo. Essa revisão visa a mapear, a sistematizar e a analisar a produção acadêmica existente sobre o tema, possibilitando a identificação de tendências, lacunas e perspectivas que subsidiam a delimitação do objeto e o aprofundamento teórico da pesquisa.

Por fim, detalhamos o contexto empírico, os sujeitos participantes, os instrumentos e os procedimentos utilizados na coleta e na análise dos dados, de modo a garantir a transparência, a validade e o rigor científico do percurso metodológico adotado.

Do ponto de vista teórico, este estudo se apoia nos pressupostos da sociologia das políticas educacionais, em especial na abordagem do Ciclo de Políticas, conforme proposto por Bowe, Ball e Gold (1992). Essa perspectiva compreende a política educacional como um processo dinâmico e não linear, composto por diferentes contextos inter-relacionados, a saber: o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. No caso deste estudo, o foco recai sobre o contexto da prática, em que as políticas são reinterpretadas, negociadas e (re)significadas pelos sujeitos que as vivenciam cotidianamente.

Além disso, dialogamos com Ball (2001) sobre a importância de compreender as políticas educacionais não apenas em seus textos oficiais, mas sobretudo em sua materialização no cotidiano escolar, a partir das vozes, percepções e práticas dos sujeitos implicados.

Quanto à abordagem metodológica, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratório-interpretativo voltada para a compreensão das percepções e significados atribuídos pelos sujeitos às avaliações externas. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa

qualitativa se preocupa com o significado que as pessoas atribuem aos fenômenos, sendo, portanto, apropriada para captar as nuances e complexidades do contexto escolar investigado.

Como procedimentos metodológicos, aplicamos questionários semiestruturados com professores, gestores e demais profissionais da escola selecionada, a fim de compreender suas interpretações acerca do SAEB e suas implicações de maneira geral, também com as assessoras pedagógicas da 12ª DIREC no processo de articulação e aplicação das avaliações externas nas escolas da rede estadual. A escolha dos participantes foi feita por meio de amostragem intencional, considerando-se o envolvimento direto com os processos de ensino e aprendizagem e a gestão escolar mediante as avaliações externas. Além disso, a análise documental de diretrizes, relatórios e materiais institucionais relacionados ao SAEB foram utilizadas para contextualizar a política em âmbito local.

A análise dos dados seguiu os princípios da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), buscando identificar categorias emergentes nas falas dos participantes que revelem sentidos, tensões e estratégias de ação diante das políticas avaliativas.

Por fim, esta pesquisa reconhece a importância de situar o estudo em seu contexto específico, uma escola da rede estadual de Mossoró-RN e a 12ª DIREC, considerando-se as dimensões locais das políticas públicas e seus efeitos nas práticas cotidianas dos sujeitos escolares por meio das avaliações externas, especificamente o SAEB.

2.1 Compreendendo a tecitura de Redes Políticas

Para Ball, Maguire e Braun (2021), as políticas não são simplesmente implementadas, mas encenadas, por meio de processos de interpretação e tradução. Essas políticas vêm sendo influenciadas por uma rede política internacional, assumindo diretrizes e orientações para o campo educacional. Como evidencia Maués (2003, p. 10), a lógica dessas políticas “tem sido a institucionalização das determinações de organismos internacionais que veem na educação um dos meios para a adequação social às novas configurações do desenvolvimento do capital”. Exemplo disso é o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), cujas avaliações são realizadas a cada três anos e abrange as áreas de Linguagem, Matemática e Ciências, não somente quanto ao domínio curricular, mas também quanto aos conhecimentos relevantes e às habilidades necessárias à vida adulta (Brasil, 2008, p. 14).

O Pisa é um programa de avaliação internacional padronizada, desenvolvido conjuntamente pelos países participantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), aplicada a alunos de 15 anos. Além dos países

da OCDE, alguns outros são convidados a participar da avaliação, como é o caso do Brasil.

De acordo com Cury (2017), foram organismos internacionais, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que delinearam os parâmetros de qualidade educacional a serem avaliados em diversos países. Desse modo, a primeira geração de avaliação externa chega ao Brasil na década de 1990, com o SAEB, recebendo críticas e resistências, não só pelos acadêmicos, mas também por profissionais das redes de ensino (Rosistolato; Cerdeira, 2023, p. 71).

As críticas nacionais e internacionais também enfocam a dimensão técnica das avaliações, os usos que são feitos de seus resultados e seus possíveis efeitos: ranqueamento de escolas; estreitamento do currículo; ênfase na avaliação e não na aprendizagem; padronização dos testes; treino para os testes; mudanças nas avaliações internas de aprendizagem (elaboradas e conduzidas pelos professores) em função das externas; concentração apenas nos alunos que têm chances de elevar os resultados da escola; redução da autonomia docente, entre outros (Rosistolato; Cerdeira, 2023, p. 72).

Com o surgimento concomitante de novas formas de governança em “rede”, Ball (2022) afirma que são mudanças dinâmicas e muito imediatas e que têm importância nacional e global em relação às políticas educacionais, às reformas da educação, à democracia, a oportunidades sociais e à igualdade, ao significado e à prática da educação. Ball (2022) descreve o que seriam as redes políticas, problematizando se seriam consideradas como uma metáfora, um método ou uma teoria adequada com poder explicativo. Sendo assim, o autor destaca que *rede* é utilizada de duas maneiras diferentes, porém relacionadas:

1 [...] rede é um método, uma técnica analítica para olhar a estrutura das comunidades de política e suas relações sociais. Ela trabalha para capturar e descrever *alguns aspectos* dessas relações, isto é, alguns aspectos mais *visíveis* dessas relações [...].

2 Rede também é um dispositivo conceitual neste relato. Ela é utilizada para representar um conjunto de mudanças “reais” nas formas de governança da educação, nacional e globalmente. Ao “examinar redes estamos olhando para a institucionalização das relações de poder” (MARSH; SMITH, 2000, p. 6). Isso é muitas vezes chamado de *governança em rede*, embora o termo é usado vaga e diversamente (Ball, 2022, p. 30, grifos nossos)

Para o autor supracitado, a “unidade articulada” se encontra inserida na educação e no setor de serviços públicos, em estratégias de reformas genéricas, que por sua vez, repousam na instalação de um conjunto de tecnologias de políticas que “produzem” ou promovem novos valores, novas relações e novas subjetividades nas arenas da prática (Ball, 2001). A OCDE

(2011), numa curiosa e ao mesmo tempo reveladora mescla de descrição e prescrição, resume essas reformas como “o novo paradigma da gestão pública”:

- atenção mais focada nos resultados em termos de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços;
- substituição de estruturas organizacionais profundamente centralizadas e hierarquizadas por ambientes de gestão descentralizados, onde as decisões sobre a alocação de recursos e a prestação de serviços são tomadas muito mais próximas do local de prestação e onde há a criação de condições para a existência de feedback dos clientes e de outros grupos de interesse;
- flexibilidade para explorar alternativas para a provisão e regulação públicas que podem, por sua vez, levar a resultados mais eficazes em termos de custos;
- maior ênfase na eficiência dos serviços prestados diretamente pelo setor público, envolvendo o estabelecimento de objetivos de produtividade e a criação de ambientes competitivos dentro e entre as organizações do setor público;
- fortalecimento das habilidades estratégicas do poder central que conduzam à evolução do Estado e permitam que este responda aos desafios externos e interesses diversos de uma forma automática, flexível e a um custo reduzido (Ball, 2001, p. 104).

Sendo assim, o monitoramento no campo educacional vem sendo reafirmado paulatinamente como estratégia de observação e acompanhamento de forma sistêmica, regular e contínua avaliação do processo de implementação de políticas, diretrizes e planos educacionais (Lück, 2013). Com base em estudos de Ball (2022, p. 34-35, grifos do autor), entendemos que tais avaliações fazem parte de redes políticas.

Novas redes e comunidades de políticas estão sendo estabelecidas por meios de determinados discursos e conhecimentos fluem e ganham legitimidade e credibilidade e “esses processos estão localizados dentro de uma arquitetura global de relações políticas que não somente envolvem os governos nacionais, mas também OIGs (OGIs – Organizações intergovernamentais) [Banco Mundial, OCDE, *Corporação Financeira Internacional*, Organização Mundial do Comércio], corporações transnacionais e as ONGs.

Ao discutir sobre monitoramento e avaliação no relatório de monitoramento global da educação (GEM), Rangel, Barros e Lima (2023) afirmam que, frequentemente, o monitoramento e a avaliação geram resultados que são utilizados para aperfeiçoar o trabalho e as decisões e servir de aprendizagem sobre as políticas públicas, sendo um instrumento de gestão com o intuito de facilitar o êxito dos objetivos pretendidos com a política.

As autoras supracitadas ainda dialogam que o monitoramento e as avaliações assumem, o papel de acompanhar e aferir o alcance das metas da educação, coletando dados considerados precisos, reconhecendo as limitações de recolher e processar os referidos dados. No entanto, o Relatório da UNESCO (2017, p. 7) “aponta que tamanha demanda requer tempo, recursos e habilidades que poucos países possuem, sendo muito fácil chegar a conclusões equivocadas”.

A partir dessas questões, passamos a compreender que o poder na formulação das políticas educacionais não está mais exclusivamente nos governos, mas em redes globais de atores públicos e privados. Isso resulta na entrada de interesses empresariais e na privatização de partes do sistema educacional.

Ao compreender o SAEB como parte de redes políticas, entende-se que ele não é uma política isolada, mas um dispositivo inserido em uma teia de relações globais, nacionais e locais. Essas redes envolvem organismos internacionais (como a OCDE, responsável pelo PISA), o MEC, o INEP, as secretarias estaduais e municipais de educação e as escolas. Cada um desses atores interpreta, adapta e recontextualiza a política conforme seus interesses, concepções e condições concretas de atuação. Nesse sentido, compreender o SAEB como parte de uma rede política ajuda a situar as interpretações dos sujeitos não apenas como opiniões individuais, mas também como efeitos e respostas às circulações de discursos, normas e valores que vêm de diferentes escalas (internacional, nacional, local). Desse modo, o modo como os profissionais da escola interpreta o SAEB é resultado da forma como essas redes se articulam e chegam ao contexto da prática.

O SAEB é entendido como produto e produtor de políticas globais de avaliação, alinhado a tendências que também se expressam em programas como o PISA. Enquanto o PISA tem um alcance comparativo internacional, o SAEB traduz e nacionaliza essa lógica de *accountability*, de medição de desempenho e de gestão por resultados. Ambos integram uma mesma rede discursiva e técnica, que busca padronizar, comparar e induzir práticas de gestão e ensino. Com isso, investigar o SAEB é também compreender como o Brasil se insere nessa lógica global de regulação educacional.

Nesta investigação, ao situar o SAEB como parte de redes políticas, é possível observar a DIREC como um elo intermediário entre o nível macro (as diretrizes nacionais e internacionais) e o nível micro (a escola). Ela atua como uma instância de tradução, mediação e adaptação das políticas: transforma as demandas das avaliações externas (como metas, indicadores, resultados) em orientações e práticas que dialogam ou tensionam as realidades locais. Essa análise possibilita compreender como as redes se materializam institucionalmente, revelando as dinâmicas de poder, resistência e reinterpretação no cotidiano escolar.

A partir da perspectiva das redes políticas (Ball, 2012; Ball; Maguire; Braun, 2021), as interpretações dos sujeitos não são neutras, mas moldadas por discursos globais sobre qualidade, eficiência e desempenho difundidos por meio de avaliações, como o PISA e o SAEB.

Analisar essas interpretações permite compreender como os professores e gestores traduzem essas políticas, às vezes aderindo, às vezes resistindo, conforme suas experiências e

condições de trabalho. Desse modo, o olhar sobre as redes ajuda a compreender os múltiplos sentidos que a política assume na prática, indo além da leitura normativa ou prescritiva.

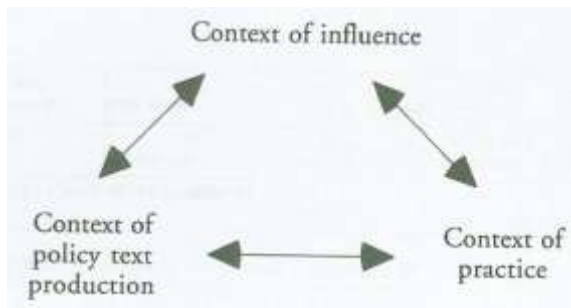
2.1.1 O Ciclo de políticas e suas contribuições para problematizar políticas de avaliação em larga escala

Nas últimas décadas, as políticas de avaliação em larga escala vêm ocupando um lugar central nos sistemas educacionais, sobretudo na formulação de políticas públicas e na gestão escolar. Tais avaliações são frequentemente apresentadas como ferramentas objetivas de mensuração da qualidade do ensino. No entanto, ao serem inseridas em contextos políticos e sociais específicos, tornam-se alvo de debates quanto aos seus sentidos, usos e efeitos.

Nesse contexto, Mainardes (2006) apresenta o Ciclo de Políticas como um modelo teórico desenvolvido por Ball e colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992), que oferece importantes aportes para a análise crítica dessas políticas. Ao considerar a política como um processo dinâmico e não linear, o ciclo permite problematizar não apenas a formulação das avaliações em larga escala, mas também seus contextos de influência, produção de texto e da prática.

Esta subseção tem como objetivo discutir as contribuições do Ciclo de Políticas para a problematização das políticas de avaliação em larga escala, compreendendo como elas são construídas, interpretadas e recontextualizadas nos diferentes níveis do sistema educacional. O modelo do Ciclo de Políticas, proposto por Ball e colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992), compreende a política educacional como um processo dividido em três contextos principais, a saber: contexto de influência, no qual as políticas são inicialmente formuladas e influenciadas por interesses políticos, econômicos e ideológicos; contexto da produção do texto, no qual as políticas são oficialmente escritas em documentos, leis, diretrizes etc.; contexto da prática, em que as políticas são implementadas e reinterpretadas por atores locais (gestores, professores, escolas). A Figura 1 a seguir ilustra esse processo.

Figura 1 – Contextos do processo de formulação de uma política
(Contexts of policy making)



Fonte: Mainardes (2006, p. 51)

Ball (2021) enfatiza que as políticas serão entendidas como textos e “coisas” (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos, que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados. Com a ótica do Ciclo de Políticas, é possível analisar criticamente as políticas de avaliação em larga escala em cada um de seus contextos. No contexto de influência se observa a presença de influências internacionais por meio das redes políticas (como OCDE e Banco Mundial), de empresas privadas, que promovem uma agenda baseada na eficiência, comparação e meritocracia, que “podem ser considerados agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais. Tais influências, no entanto, são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação. Vários estudos mostram que há uma interação dialética entre global e local” (Mainardes, 2006, p. 52).

No contexto da produção do texto, são criadas diretrizes e instrumentos avaliativos (padrão prova do SAEB) que refletem os interesses e disputas travadas no contexto anterior. A linguagem técnica e os indicadores numéricos muitas vezes obscurecem os pressupostos ideológicos que fundamentam tais políticas. Mainardes (2006, p. 52) evidencia que:

Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção.

As interpretações desses textos geram efeitos concretos, que se manifestam no terceiro contexto: o da prática. No contexto da prática, os sujeitos escolares interpretam essas avaliações de maneiras diversas. Professores, por exemplo, podem adotar estratégias para melhorar os resultados sem, necessariamente, promover melhorias reais na aprendizagem. Há também resistências, adaptações e reinterpretções locais das diretrizes nacionais. Para Mainardes (2006), essa abordagem assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais, e dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam tem implicações para o processo de implementação das políticas.

Nesta investigação, o Ciclo de Políticas possibilita compreender que as avaliações em larga escala não são neutras nem universais, mas sim, construções sociais e políticas. Também que as avaliações refletem disputas de poder e interesses hegemônicos. Desse modo, a implementação não é homogênea e os sentidos atribuídos às avaliações variam entre os diferentes atores, os efeitos dessas políticas vão além dos resultados numéricos, afetando práticas pedagógicas, currículos e o cotidiano escolar:

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (Bowe; Ball; Gold, 1992, p. 22)

Essa perspectiva crítica contribui para que pesquisadores e profissionais da educação analisem limites e implicações das políticas avaliativas, defendendo uma abordagem mais democrática e contextualizada. Ao utilizar o Ciclo de Políticas como ferramenta analítica, torna-se possível desnaturalizar as avaliações em larga escala e reconhecer seus múltiplos significados, usos e impactos. Essa abordagem convida à reflexão sobre o papel das avaliações na promoção (ou não) de uma educação de qualidade, equitativa e comprometida com os sujeitos envolvidos no processo educativo.

2.2 Contexto histórico das avaliações externas em pesquisas: um estado do conhecimento

Apresentamos, nesta seção, resultados de uma pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento (EC), em que pesquisamos como as avaliações em larga escala estão sendo discutidas em pesquisas específicas ao tema, quais as principais análises e metodologias utilizadas por esses pesquisadores sobre tais avaliações e como elas influenciam os espaços escolares.

Kohls e Morosini (2021, p. 125) afirmam que

O Estado do Conhecimento possibilita conhecer o que está sendo pesquisado e as abordagens utilizadas por cada área ou temática. [...] pode ser uma estratégia para ampliar o escopo sobre determinado tema de estudo, sendo esta uma maneira de também encontrar perspectivas que ainda não foram abordadas, pontos de vista que ainda não foram pensados e que podem ser inovadores para a realização de uma nova pesquisa.

O estado do conhecimento nos possibilitou selecionar, identificar, conhecer, reconhecer estratégias, metodologias mais utilizadas pelos pesquisadores, investigar como as avaliações externas estão sendo discutidas e implementadas enquanto Políticas Públicas e quais as principais análises e metodologias utilizadas por esses pesquisadores sobre as políticas de avaliação externa, contribuindo para o avanço dos campos conceituais e científicos da temática abordada nesta pesquisa.

A pesquisa científica é uma atividade de suma importância para o desenvolvimento, não apenas da ciência nacional, mas também dos países ao redor do mundo. Esse desenvolvimento passa necessariamente pela construção do pensamento científico, de acordo com Kohls e Morosini, (2021). Nessa conjuntura, é necessário aprofundar os conhecimentos acerca das pesquisas acadêmicas para ampliar a criticidade em torno das temáticas discutidas nas áreas sociais e humanas.

A pesquisa do tipo estado do conhecimento vem ganhando segmento no âmbito educacional para auxiliar aos pesquisadores para um maior entendimento e compreensão das temáticas estudadas em diversas áreas, dentre elas, no âmbito educacional, tornando assim uma ferramenta que auxilia o pesquisador a disseminar o seu conhecimento científico e crítico diante do seu objeto de estudo.

Pesquisas como esta nos ajudam a construir uma compreensão sobre o Estado do Conhecimento em um campo cada vez mais amplo e complexo, permitindo aos pesquisadores iniciantes e mesmo aos mais experientes ter um ponto de partida mais seguro em termos da problematização, definição de questões de investigação, construção do referencial teórico e metodológico, dentre outros, bem como poder apoiar os gestores governamentais e universitários no processo de tomada de decisão nas políticas e ações mais amplas ou nas diversas instituições que atuam no campo da Educação Superior, inclusive para encontrar caminhos alternativos e inovadores (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 16).

O estudo teve início em março de 2024, por meio da pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento, realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de teses e Dissertações (BDTD), no repositório de artigos científicos Portal Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e no *site* do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (POSEDUC/UERN).

Para sistematização das buscas, definimos o recorte temporal para o período de 2018 a 2023 (devido serem esses os anos mais aproximados da nossa pesquisa), utilizando os seguintes descritores: “Política and Avaliação Externa”, “Política and SAEB” e “SAEB and Avaliação Externa”. Dos dados categorizados iremos analisar um artigo e sete dissertações selecionados, as quais nos possibilitam aferir que existem produções científicas sobre as políticas educacionais por meio das avaliações externas e de como estão inseridas nos currículos escolares.

A seguir, descrevemos a pesquisa estado do conhecimento a partir dos descritores mencionados: “Política and Avaliação Externa”. Na BDTD, encontramos 1.352 textos. Após utilizarmos os critérios de exclusão (recorte temporal, área de concentração, dissertações), gerou um resultado de 603 trabalhos. Com isso, fomos para a “área do conhecimento CNPq”, e o resultado se restringiu a 99 trabalhos. Em seguida, utilizamos o critério “assunto”, reduzindo para 23 trabalhos. Trocamos o booleano por “políticas públicas em educação”, resultando em dois trabalhos. Na CAPES, obtivemos nove textos. Utilizamos o critério de exclusão, refinamos para dissertações e chegamos ao resultado de cinco trabalhos. A linha temporal pesquisada não foi encontrada, pois as dissertações eram de 1992 a 2010. Na SCIELO, inicialmente encontramos 41 textos. Após os critérios de exclusão, chegamos ao resultado em três artigos (dois ensaios sobre Avaliação e Políticas Públicas em Educação, números 31 e 26, e um artigo da Revista de Sociologia E Política).

Utilizamos o descritor: “Política and SAEB na BDTD”, e encontramos 210 textos. Usamos os critérios de exclusão, chegando a um resultado de 93 trabalhos. Refinamos ainda mais para a “área do conhecimento CNPq”, e o resultado de 13 trabalhos. Desses 13, dois tinham a temática repetida. Na CAPES, encontramos 127 textos. Utilizamos os critérios de exclusão, gerando o resultado de 34 trabalhos. Refinamos ainda mais a pesquisa para “Mestrado (dissertação)”, nosso que resultou em 22 trabalhos. Fomos para a área de concentração “Educação”, alcançando oito trabalhos. Na SCIELO, utilizamos os descritores e obtivemos um texto (artigo) da revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 31, para a leitura e análise.

Com o descritor “SAEB and Avaliação Externa”, a BDTD apresentou 77 textos. Utilizamos os critérios de exclusão, gerando o resultado de 50 trabalhos. Utilizamos a “área do conhecimento CNPq”, resultando em 11 trabalhos. Dos 11 trabalhos encontrados, 10 foram descritos na tabela dos descritores “POLÍTICA and AVALIAÇÃO EXTERNA”, somente um não estava presente na tabela. Na CAPES, 29 textos foram encontrados. Com isso, selecionamos os critérios de exclusão, porém os anos mais próximos que encontramos foram 2022 e 2023. Passamos então para o critério área de “Mestrado-dissertação”, como também a área do conhecimento, que é a “educação”, resultando em quatro trabalhos. Dessas quatro pesquisas, três abordavam a educação infantil, área na qual não iremos aprofundar. Encontramos, com isso, quatro trabalhos de dissertação na SCIELO, documentos de cunho acadêmico de referência para a pesquisa.

No *site* do POSEDUC, pesquisamos as dissertações nos anos de 2018, 2019 e 2021, anos mais próximos com a linha temporal proposta que o *site* disponibilizava no momento em que foi feita a pesquisa. No ano de 2018, encontramos 36 dissertações. A princípio, nenhum trabalho se aproximou da pesquisa, mesmo realizando a leitura flutuante desses trabalhos. Em 2019, encontramos 28 dissertações, sendo que um trabalho nos chamou a atenção. Em 2021, encontramos 30 dissertações, mas ao realizar a leitura flutuante, a dissertação do ano de 2019 do mestrando Bruno Leão, intitulada “Sistema de Avaliação da Educação Municipal (SIAVE) de Mossoró-RN: concepção e formulação da política”, foi a que mais se aproximou das categorias elencadas por nós no início do texto.

A partir das pesquisas nos referidos *sites*, elaboramos três quadros que nos possibilitaram uma organização mais sistemática dos trabalhos encontrados, utilizando categorias até chegarmos ao total de sete dissertações e um artigo com os descritores “Política and Avaliação Externa”, “Política and SAEB” e “SAEB and Avaliação Externa”. A partir desse processo, realizamos a leitura do material selecionado, considerando-se os seguintes aspectos: como as políticas educacionais estão sendo discutidas e implementadas enquanto políticas públicas dentro dos programas educacionais e quais as principais análises e metodologias utilizadas por esses pesquisadores sobre as políticas de avaliação externa.

Quadro 1 – Resultado dos trabalhos pesquisados nos *sites* pelo Estado do Conhecimento

	Plataforma	Título	Autor (ano)	Tipo do arquivo
		Um estudo sobre o plano amostral do Saeb	LUSTOSA, Laene Ascenso (2020).	Dissertação

1	BDTD	Interfaces da avaliação externa no currículo escolar: percepções de professores de uma escola da rede municipal	GRENZEL, Fabiana Boff (2020)	Dissertação
		Estudo de caso sobre a gestão pedagógica dos resultados educacionais de quatro escolas municipais de Teresina (Piauí)	ANDRADE, Renata Salmito de (2020)	Dissertação
2	CAPES	O SAEB em debate: avanços e desafios da política nacional de avaliação da educação básica	Soares, Talita Emidio Andrade(2022)	Dissertação
		Avaliação em larga escala: implicações dos resultados do sistema de avaliação da educação básica (SAEB) no trabalho docente e gestor	COSTA, Genilse da Silva (2023)	Dissertação
		O Sistema de Avaliação da Educação Básica dos anos iniciais do ensino fundamental e indicadores de qualidade na gestão educacional/escolar em escolas municipais de Santa Maria – RS	DUTRA, Marília Henn (2022)	Dissertação
3	SCIELO	Escolas invisibilizadas: desigualdades nas condições de oferta e limites dos instrumentos de políticas públicas	BRAGA, D. S.; MIRANDA, C. C. de (2023)	Artigo Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 31
4	POSEDUC/ UERN	Sistema de Avaliação da Educação Municipal (SIAVE) de Mossoró-RN: concepção e formulação da política	LEÃO, Bruno Layson Ferreira (2019)	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Lustosa (2020) apresenta “Um estudo sobre o plano amostral do Saeb” com o objetivo de avaliar o plano amostral do SAEB e como se dá a estimação dos seus resultados, a fim de identificar oportunidades de melhorias nas metodologias adotadas. A autora discute a implementação das políticas públicas diante das avaliações externas, destaca a importância dos debates sobre as avaliações e principalmente as estatísticas e coleta de dados ao longo do tempo. Ao mesmo tempo, ela critica as poucas publicações nessa área específica e aponta que os documentos disponibilizados pelo INEP são amplos, com descrições pouco aprofundadas, gerando resultados imprecisos, acarretando a elaboração de políticas públicas ineficazes e pouco confiáveis.

Para desenvolver a pesquisa, a autora fez uma análise documental que envolve a educação básica brasileira e sua avaliação, arquivos dos microdados das diversas edições do SAEB, bem como relatórios técnicos fornecidos pelo INEP a respeito dos planos amostrais da avaliação. Ela fez também uma pesquisa bibliográfica sobre a avaliação educacional em larga escala, sobre o SAEB e sobre Teoria da Amostragem, além de simulações para comparação de

diferentes metodologias de dimensionamento amostral aplicáveis ao SAEB. A autora também desenvolveu um plano de ação, incluindo sugestões de melhorias relacionadas ao plano amostral de SAEB e às limitações identificadas no decorrer da sua escrita. Por meio dessas análises e metodologias, a autora pôde identificar particularidades de cada edição do SAEB, reconstruindo o seu desenho amostral.

A dissertação “O SAEB em debate: avanços e desafios da política nacional de avaliação da educação básica”, de Soares (2022), analisa a trajetória histórica do SAEB ao longo dos mais de 30 anos de implementação, identificando os princípios e as concepções que fundamentam o sistema. Utiliza uma metodologia qualitativa e exploratória, a pesquisa bibliográfica, a análise crítico-documental e o paradigma indiciário como abordagens teórico-metodológicas. Desde 2013, o SAEB passou a ser composto por três avaliações: ANA, ANEB e Prova Brasil.

A pesquisadora aborda alguns autores que criticam o SAEB como política de *accountability*, responsabilizando-a por propor indicadores baseados nos desempenhos dos alunos nos exames, atribuindo diretamente ao professor e à escola a responsabilidade de obter os melhores resultados no intuito de ganhar premiações para ambos.

Soares (2022) apresenta um pequeno histórico de como surgiram as avaliações em âmbito global até chegar aqui no Brasil, principalmente depois do neoliberalismo, ganhando destaque o SAEB. Utilizou ainda como fontes primárias as publicações acadêmicas relacionadas ao SAEB e entrevistas jornalísticas com os sujeitos envolvidos no processo, disponibilizadas, na íntegra, na internet, assim como fontes os documentos governamentais produzidos com o intuito de regulamentar e direcionar as ações dos governos brasileiros em prol das políticas de avaliação da educação básica brasileira.

Como resultado, a autora evidencia o fortalecimento do uso regulativo e punitivo do sistema em detrimento de uma perspectiva avaliativa do próprio papel desempenhado pelo Estado como condutor das políticas educacionais, sobretudo a partir do surgimento da Prova Brasil, que, ao implementar a avaliação censitária no cenário nacional, contribuiu para as primeiras iniciativas de responsabilização, embora brandas, no país. Contudo, as recentes atribuições definidas para o SAEB estão associadas a mecanismos de responsabilização forte, com a previsão do seu uso no repasse de recursos financeiros e como possibilidade de acesso ao Ensino Superior, sinalizando para uma nova mudança de perspectiva do sistema.

O artigo de Braga e Miranda (2023), intitulado “Escolas invisibilizadas: desigualdades nas condições de oferta e limites dos instrumentos de políticas públicas”, tem como objetivo discutir como o desenho do SAEB pode resultar em exclusão das escolas públicas de Ensino Fundamental não participantes de políticas públicas educacionais e em invisibilidade quanto

aos seus resultados de aprendizagem. A referida análise se fundamentou em estudos sobre ação pública que concebem os instrumentos de políticas como um tipo particular de instituição na forma de um dispositivo técnico e político que estabiliza modos de regulação. A metodologia consistiu em exploração do Censo Escolar e do SAEB em diálogo com a literatura da área.

Os autores abordam desigualdades sociais, adentrando na educação, e seus reflexos nas políticas públicas, destacando que, no Brasil, os precursores desses instrumentos de avaliação, como o Censo Escolar e o SAEB, são regidos, principalmente, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Explicam que tanto no SAEB como no IDEB são praticadas técnicas neutras para se definir a qualidade do ensino, as quais se somam a outras avaliações, sejam as de nível infranacional (municipais e estaduais), mas também internacionais, como o PISA. Sendo assim, todas as ações públicas passam a assinar esse tipo de avaliação, naturalizando-o.

Braga e Miranda (2023) concluem que o SAEB, enquanto política pública de avaliação, surge em um contexto de crescimento da instrumentalização de políticas em um cenário de regulação pós-burocrática do Estado. Esses instrumentos, na perspectiva da ação pública como dispositivos, ao mesmo tempo técnicos e sociais, organizam as relações e os meios de operar entre Estado e sociedade, carregando consigo representações e significados e, em certa medida, construindo-os.

A dissertação denominada “Sistema de Avaliação da Educação Municipal (SIAVE) de Mossoró-RN: concepção e formulação da política”, de Leão (2019), pesquisa a formulação do Sistema de Avaliação da Educação Municipal (SIAVE) de Mossoró-RN, enquanto referência para o monitoramento da Lei de Responsabilidade Educacional (LRE), questionando os pressupostos teóricos e práticos que dimensionaram as intenções dessa proposta de avaliação própria da Educação municipal.

O autor explica como se deu o início das avaliações externas em perspectivas macro e micro, destacando como os municípios também adotaram os resultados das avaliações externas para a melhoria da qualidade educacional ou que propuseram iniciativas próprias de avaliação em suas redes de ensino.

Leão (2019) destaca a organização das avaliações educacionais no Estado do Rio Grande do Norte, enfatizando a criação do Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional (SIMAIS), em 2016, pela Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC). Já em âmbito municipal, o autor destacou que em Mossoró-RN, a criação do Sistema de Avaliação da Educação Municipal (SIAVE), instituído por meio do Decreto nº 3.749, de 21 de março de 2011, objetivando assegurar o desempenho educacional e

constante incremento da educação pública, contribuindo para a garantia da eficiência e efetividade da rede municipal de ensino, órgãos de apoio à educação e da Gerência Executiva da Educação (GEED).

O percurso teórico-metodológico do autor se deu por meio do materialismo histórico-dialético, o que oportuniza uma compreensão contextualizada do processo de formulação e implementação da política educacional analisada. Ele também utilizou a literatura de avaliação de políticas públicas para conceituar as categorias do ciclo político, que justifica a análise do SIAVE, em seguida foi feita uma análise documental com a aplicação de três entrevistas semiestruturadas com profissionais que se configuraram como agentes responsáveis no processo histórico, direta ou indiretamente, pela formulação do SIAVE.

Em suas conclusões, ele dialoga que no processo de investigação referente à formulação da política de avaliação corporificada no sistema de avaliação educacional do município de Mossoró, descortinaram-se perspectivas que reforçam um espaço comum de partida no que concerne à formação de agendas políticas que aprovisionam as lógicas de mercado e o ideário neoliberal como componente para análise e condução do processo político da avaliação.

A dissertação “Interfaces da avaliação externa no currículo escolar: percepções de professores de uma escola da rede municipal”, de Grenzel (2020), buscou reconhecer as concepções e as políticas relacionadas à avaliação externa e examinar a relação entre avaliação, currículo e aprendizagem dos alunos dos 5º anos do Ensino Fundamental I.

O intuito da autora é auxiliar professores e a equipe escolar, de maneira geral, a aperfeiçoar as suas práticas como proposta de formação continuada. Para tanto, ela propôs a análise de uma das avaliações usadas na escola pública do Rio Grande do Sul (RS), o SAEB, buscando interpretar o que ela aponta para, então, formular em conjunto com os educadores o que é possível propor em relação aos resultados obtidos, visando, por meio do estudo das avaliações externas, ao avanço do aprendizado dos alunos e ao desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos na educação. Sua pesquisa é de cunho qualitativo, e a investigação proposta foi um estudo de caso.

A autora desenvolveu a sua pesquisa utilizando questionários abertos com professores e a coordenadora da escola. Ela destaca, ainda, aspectos teóricos sobre a avaliação educacional e seus processos internos e externos dentro da escola por meio do currículo escolar, questionando o papel desse mesmo currículo nos processos educacionais dos alunos e da própria escola.

Conclui que a investigação permitiu observar, no entendimento dos participantes da pesquisa, que o currículo é o percurso de conhecimentos que os alunos seguem durante os anos

escolares e que deve estar articulado com as avaliações externas. Para as professoras, há um desalinhamento dos conteúdos cobrados pela avaliação externa e dos que constituem os currículos das escolas, visto que eles abrangem também seus contextos.

A dissertação de Costa (2023), “Avaliação em larga escala: implicações dos resultados do sistema de avaliação da educação básica (SAEB) no trabalho docente e gestor”, aborda as limitações e as contribuições dos resultados das avaliações que compõem o SAEB no trabalho docente da educação básica. A pesquisa de campo foi realizada em oito escolas da rede municipal de São Lourenço do Oeste (SC), durante o segundo semestre do ano letivo de 2022, utilizando questionários e entrevistas, e é voltada, principalmente, aos professores e à gestão escolar, no contexto da prática, frente às avaliações em larga escala.

A autora fez uma análise das contribuições da abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball como ferramenta analítica de gestão, em que, a partir de um retrato macro da educação, poder-se-á promover estratégias de ação e acompanhá-las, ou seja, dar sentido à política. Nessa mesma linha, o ciclo de políticas também contribui para o entendimento de como o ciclo composto por etapas interligadas que se relacionam e dependem uma da outra se apresentam ao mesmo tempo como etapas independentes e flexíveis.

A abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos (Mainardes, 2006, p. 48).

A pesquisa é de cunho qualitativo, de caráter descritivo, cujos instrumentos de produção de dados foram o questionário, por meio do Google forms enviado via Whatsapp, utilizando perguntas abertas e fechadas para os participantes expressarem suas opiniões, e a realização de entrevistas de forma presencial, sendo utilizado um celular para gravação e alguns outros recursos, como blocos de anotação e ferramentas do Google docs, como digitação por voz, com os professores e gestores participantes.

A autora abordou, em cada seção da pesquisa, os cinco contextos estudados por Ball, fazendo relação com as temáticas abordadas, e nas suas conclusões ela afirma que foi primordial o estudo e a contribuição sobre o ciclo de políticas no contexto do SAEB. De cada leitura, emergiam novas observações e aspectos anteriormente não percebidos, sucedendo em novas compreensões sobre a política, a avaliação do sistema educacional, a atuação dos professores e gestores, enfim, sobre a prova SAEB no contexto de sua efetivação.

No texto “Estudo de caso sobre a gestão pedagógica dos resultados educacionais de quatro escolas municipais de Teresina (Piauí)”, Andrade (2020) analisa como as equipes gestoras utilizam os resultados das avaliações externas (SAETHE, SAEB e Prova Teresina) para orientar o trabalho de gestão pedagógica.

A partir desse aprofundamento, a pesquisadora elaborou o seu objeto de pesquisa, seguindo a tendência da avaliação em larga escala como instrumento de auxílio na formulação de políticas públicas educacionais, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), como a instituição do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (SAETHE) no ano de 2014, cujo objetivo é contribuir para a prática de professores e gestores, bem como aperfeiçoar o desempenho dos estudantes por meio do gerenciamento dos resultados fornecidos.

Ela destaca que os gestores das unidades de ensino municipal, assim como a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), utilizam os resultados da avaliação do SAETHE para formular as políticas de ensino visando à melhoria do desempenho escolar dos alunos.

A metodologia usada foi o estudo de caso, e a análise dos resultados obtidos foi feita sob a ótica de dois eixos: a concepção de avaliação externa dos gestores escolares e as ações de apropriação e uso dos resultados pelos gestores e professores. O resultado da pesquisa aponta para o fato de a gestão escolar ter uma noção conceitual de avaliação externa, porém uma concepção limitada da avaliação como devolutiva do desempenho do aluno, não se percebendo como sujeito participante do processo.

A partir dos achados da pesquisa foram propostas cinco ações: promoção de grupos de estudo acerca dos temas avaliação e gestão de resultados; pactuação do papel de cada sujeito envolvido na gestão pedagógica da escola; promoção de formações na escola para os professores por parte do coordenador pedagógico; instrumentalização e acompanhamento das escolas em um movimento de inserção da apropriação dos resultados das avaliações nas reuniões pedagógicas e renovação do Projeto Político Pedagógico da Escola.

A última dissertação por nós analisada, como parte deste estado do conhecimento, traz como tema “O Sistema de Avaliação da Educação Básica dos anos iniciais do ensino fundamental e indicadores de qualidade na gestão educacional/escolar em escolas municipais de Santa Maria – RS”.

Dutra (2022) discorre em sua pesquisa as políticas públicas como gerencialismo e performatividade, por meio de uma nova gestão pública. Com uma ideia de que privatizar serviços públicos seria a melhor estratégia, já que muitas vezes o Estado não dá conta de todas suas demandas. Na educação já estão aparecendo marcas dessa regulação, nas avaliações, nas

políticas e até mesmo nas práticas em sala de aula, que cada vez mais se modificam em busca de melhores resultados nas avaliações em larga escala. Dessa forma, a qualidade também acaba atravessada com a lógica da competição. Além disso, o trabalho aborda sobre o histórico de algumas avaliações externas, como o SAEB, a ANA e a Prova Brasil.

A pesquisa é qualitativa, e a produção dos dados foi organizada por meio de questionários semiestruturados com gestores da SMED, gestores escolares e professores do 5º ano do Ensino Fundamental. Utilizou como aporte teórico-metodológico a análise de conteúdo de Bardin (2011), que se destaca a partir de três critérios: pré-análise, fase de organização e sistematização.

A pesquisadora conclui que fica evidente que docentes, a gestão escolar e a gestão educacional ainda precisam alinhar suas estratégias para que juntos, com os mesmos objetivos, possam dar um novo sentido aos planos de ações pedagógicas e rearticulá-los, visando a um melhor aproveitamento das práticas.

A análise nos ajudou a compreender a preocupação dos autores em debater questões atuais sobre as políticas públicas e como esse movimento influenciou o surgimento da avaliação em larga escala, percebendo, de fato, as interferências sofridas na escola como um todo, desde a gestão escolar até os próprios estudantes diante tais demandas.

3 AVALIAÇÕES EXTERNAS NO BRASIL: O SAEB COMO FERRAMENTA PARA A ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este capítulo tem como objetivo compreender políticas públicas de avaliação externa, fundamentados pelos próprios documentos do SAEB e autores que discutem avaliação de uma maneira geral e como essas políticas influenciam os espaços escolares.

Ele O capítulo 3 organizado em três tópicos, a saber: o 3.1 aborda o surgimento da avaliação educacional em larga escala com ênfase no SAEB; o 3.2 esboça o currículo e sua relação com a avaliação externa, cujo currículo é articulado com o planejamento dos professores, subentendendo-se que as avaliações externas devem estar inseridas nesse currículo escolar; e o 3.3 retrata as influências de organismos internacionais na formulação das políticas educacionais brasileiras, evidenciando como o SAEB se consolida como instrumento de monitoramento e regulação da educação básica.

Para iniciarmos a investigação, definimos alguns pontos essenciais na realização do trabalho e os justificamos. Entre eles, está o objetivo do estudo, a saber: “objetiva investigar como os sujeitos interpretam as políticas de avaliação externa, em especial o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no contexto da prática de uma escola da rede estadual de Mossoró-RN nos anos iniciais do Ensino Fundamental”.

Para a concretude deste trabalho, fizemos uso da pesquisa bibliográfica, apoiando-nos nas ideias, concepções e teorias fundamentadas pelas portarias do Ministério da Educação (MEC, 2006) e autores conceituados, dentre os quais se destacam: Bonamino e Sousa, (2012), Bonamino (1999), Werle (2011), Young (2014), Lopes (2013), Ball (2001), Ball, Maguire e Braun (2021), entre outros.

3.1 Surgimento da avaliação educacional em larga escala no Brasil

De acordo com Sousa e Oliveira (2010), no fim da década de 1980 ocorreram as primeiras ações voltadas para a implementação, no Brasil, de um sistema nacional de avaliação da educação básica. A partir dessa experiência, em 1988, o então Ministério da Educação e Cultura (MEC) instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Primária (SAEP), que com as alterações da Constituição de 1988, passou a se chamar Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (Brasil, 2008).

O sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) propõe, desde 1990, um conjunto de avaliações em larga escala que formule, reformule e monitore as políticas públicas direcionadas à melhoria da qualidade da Educação Básica. Desde então, reformulações estruturais deram origem a novos programas de avaliação, como a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb); a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil; e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) (Silva *et al.*, 2023, p. 45-46).

Nesse contexto, o SAEB surgiu em 1990 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), um órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Ele surgiu com o objetivo de avaliar a qualidade da educação básica no país, coletando dados sobre o desempenho dos estudantes e permitindo análises para a formulação de políticas educacionais. A criação do SAEB não se deu de forma isolada, mas inserida em um movimento internacional de regulação educacional, impulsionado por organismos multilaterais e pela busca por indicadores de desempenho que orientassem políticas públicas e a alocação de recursos. Essa lógica, conforme destacam Afonso (2009) e Barroso (2006), faz parte de uma tendência global de *accountability* e gestão por resultados, em que o Estado adota instrumentos de avaliação em larga escala como estratégias de controle e indução de práticas escolares.

No Brasil, esse processo se intensificou nos anos 1990, quando o SAEB passou a ser utilizado como ferramenta de monitoramento da qualidade da educação básica, contribuindo para a formulação de políticas voltadas à eficiência, equidade e comparabilidade entre redes e escolas. Contudo, tais avaliações também suscitaram debates sobre seus efeitos regulatórios, especialmente por influenciarem currículos, práticas pedagógicas e modos de gestão escolar. Coelho (2008, p. 230) esclarece que

[...] foi nos esboços de pesquisa e de planejamento educacional desenvolvidos desde então, que se deram as bases para a elaboração de uma proposta de um sistema nacional de avaliação, ao final dos anos 80. Mas, foi nos meados dos anos 90 que a avaliação da educação básica foi implantada e se foi consolidando pela avaliação externa da escola pelo Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica, com base em resultados da aprendizagem aferidos por recursos quantitativos.

Anualmente, desde meados da década de 1990, as escolas das redes de ensino (estaduais, municipais e privadas) desenvolvem com os alunos avaliações externas que, em tese, informam aos profissionais da educação sobre o nível de aprendizado dos estudantes e permitem traçar estratégias pedagógicas. No entanto, entendemos ser necessário problematizar esse processo: embora tais avaliações ofereçam indicadores importantes, elas apresentam limites significativos por serem padronizadas e pouco sensíveis às diferentes realidades sociais, culturais e econômicas dos alunos.

Para Leão e Souza (2020, p. 4), “as avaliações em larga escala, principalmente, adquiriram protagonismo no cenário nacional brasileiro em meados da década de 1990, período em que o ímpeto neoliberal apresenta grande força no Brasil”, modelo esse que sugeriu a necessidade de novos padrões de oferta do ensino público, porém se firmou na reforma da administração pública no fim dos anos 1990, por meio de testes em larga escala, passando a ser uma realidade nas redes de ensino em âmbito estadual e municipal.

Diante desse contexto educacional, surgiu o desenvolvimento e a necessidade de sistematizar a avaliação em larga escala de acordo com o porte nacional, mais precisamente nos níveis do Ensino Fundamental e do Ensino Médio por meio da execução do SAEB.

Desde então, estudos são realizados sobre o SAEB até os dias atuais, buscando seu aprimoramento, possibilitando que as escolas e a comunidade escolar possam ter acesso às informações quantitativas resultantes desse processo de avaliação das instituições escolares e de seus respectivos sistemas de ensino. Nos dois primeiros ciclos do SAEB, de 1990 a 1993, a avaliação foi realizada de forma amostral.

Silva e Carvalho (2022, p. 30) destacam que, segundo o INEP, as avaliações do SAEB tiveram como público-alvo as turmas de “1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental utilizando currículos dos sistemas estaduais como base para formulação dos itens, abordando Língua Portuguesa, Matemática, Ciências naturais e Redação”. Já em 1993, houve a segunda edição, sem mudança no formato da avaliação piloto. No entanto,

Durante o primeiro ciclo, em 1990, os instrumentos contextuais enfatizaram o levantamento de informações sobre a escola, o diretor e o professor, como atestam os três eixos que organizavam os fatores escolares: universalização do ensino; valorização do magistério; e democratização da gestão. [...] Já no segundo ciclo, em 1993, os questionários do diretor e do professor foram reformulados, de modo a privilegiar itens relativos ao perfil e à prática de docentes e gestores e passaram a incluir itens sobre sua formação e experiência, formas de acesso ao cargo e situação funcional na carreira (Bonamino, 2016, p. 117).

Em 1990, inicia-se o 1º ciclo do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (SAEP), desenvolvido de forma descentralizada pelos Estados e municípios. Com a participação ativa de professores e técnicos das Secretarias de Educação, desenvolvem-se os ciclos de 1990 a 1993, tanto no tratamento como na análise dos dados, conforme princípio de descentralização operacional e organizativa. É a partir de 1992 que a avaliação externa em larga escala passa para a responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão do MEC (Werle, 2011).

No ano de 1993, desenvolve-se o 2º ciclo SAEP, mantendo a perspectiva participativa da fase anterior. É no ano de 1995, entretanto, que o sistema de avaliação assume um novo perfil reforçado por empréstimos com o Banco Mundial (BM), e pela terceirização de operações técnicas, passando a chamar-se sistema de avaliação da educação básica (SAEB) (Werle, 2011, p. 775).

As provas objetivas foram aplicadas para alunos de escolas da rede pública da 1ª e 3ª séries do 1º grau, nas áreas de português e matemática, e da 5ª e 7ª séries do 1º grau, incluindo avaliações em redação e ciências, além das disciplinas já citadas. Os conteúdos usados para elaborar as questões dos testes foram definidos com base nos currículos adotados pelos sistemas de ensino que participavam da avaliação (Brasil, 2014). Em 1995, houve mudança na metodologia do SAEB, pois foi adotada a Teoria de Resposta ao Item (TRI), iniciando-se o levantamento de dados contextuais por meio de questionários. Desse modo,

Desde sua criação, o SAEB configura-se como uma avaliação com desenho apropriado para diagnosticar e monitorar a qualidade da educação básica nas regiões geográficas e nos Estados brasileiros. Em 1995, foram introduzidas inovações metodológicas em seu desenho, as quais consolidaram sua configuração atual; são elas: i) inclusão da rede particular de ensino na amostra; ii) adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI), que permite estimar as habilidades dos alunos independentemente do conjunto específico de itens respondidos; iii) opção de trabalhar com as séries conclusivas de cada ciclo escolar (4ª e 8ª série do ensino fundamental e inclusão da 3ª série do ensino médio); iv) priorização das áreas de conhecimento de língua portuguesa (foco em leitura) e matemática (foco em resolução de problemas); v) participação das 27 unidades federais; vi) adoção de questionários para os alunos sobre características socioculturais e hábitos de estudo (Bonamino; Sousa, 2012, p. 376).

Sempre vale destacar que esse sistema tem como foco a educação básica, composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, estrutura organizada pela Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). No entanto, à época da criação do SAEB, no fim da década de 1980, a educação básica ainda não tinha essa configuração legalmente consolidada. O sistema de ensino era estruturado em educação pré-escolar, ensino de 1º grau (com oito séries obrigatórias) e ensino de 2º grau, conforme a legislação anterior, especialmente a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971), que reformulou o ensino de 1º e 2º graus.

Desse modo, o SAEB foi concebido inicialmente para avaliar o ensino de 1º grau, acompanhando, posteriormente, as transformações trazidas pela nova LDB de 1996 (Brasil, 1996), que redefiniu os níveis e etapas da educação básica no país. Ele foi criado com objetivo de

Avaliar a qualidade da educação, saber se todos têm condições iguais de acesso à escola e de permanência nela, e investigar a qualidade do ensino no país; estimular que mais pessoas conheçam a área de avaliação e façam pesquisas sobre o tema. Traduzir seus dados em forma de indicadores que auxiliem a entender a educação brasileira; [...] O Inep também produz vários outros indicadores com os dados do Saeb; Fornecer dados e evidências para que o governo crie políticas públicas a fim de melhorar a educação (INEP, 2023).

Silva e Carvalho (2022, p. 30) afirmam que, inicialmente

Os instrumentos do Saeb foram elaborados com intuito de coletar dados sobre o contexto escolar, professores, gestores e práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas de educação básica, ao mesmo tempo que tentava obter desenvolvimento cognitivo dos(as) alunos(as) em algumas áreas do conhecimento, cujo principal objetivo, seria o de reorientar políticas educacionais.

Mudanças significativas ocorreram no SAEB de 1997, como a construção das Matrizes de Referência elaboradas para o SAEB (Brasil, 1998) e a elaboração dos itens, conduzida por tais matrizes, que definiam os conteúdos curriculares e as operações mentais, bem como as habilidades e competências que seriam testadas, assim como o seu público-alvo, alunos das redes pública e privada.

Os testes cognitivos do SAEB são preparados com base em suas matrizes de referência, elaboradas de um resumo do que é frequente em relação às diferentes propostas curriculares estaduais, municipais e nacionais, além do parecer de professores e profissionais nas áreas de português e matemática, como também da análise dos livros didáticos mais utilizados nas redes e séries avaliadas.

De acordo com o documento Matrizes curriculares de referência para o SAEB (Brasil, 1999). De 1990 até hoje, houve algumas mudanças em relação às séries⁴ em que as provas eram aplicadas como também as disciplinas a serem avaliadas, passando por uma série de aprimoramentos teórico-metodológicos ao longo das edições. Dentre elas, a escrita de palavras por meio de imagens, com relação aos descritores que medem a compreensão de leitura; a presença de textos que conjugam imagem com texto verbal e textos exclusivamente verbais; aspectos da escrita e da oralidade ligados às mídias digitais e não digitais, entre outros.

Ainda de acordo com as Matrizes curriculares de referência para o SAEB (Brasil, 1999), a análise dos resultados das avaliações possibilita a criação de um painel da educação no país, ferramenta fundamental na elaboração de políticas públicas para a área. Em uma perspectiva política, elas contribuem para definir qual o direito de aprendizagem básico que todo aluno deve

⁴ A partir da publicação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (Brasil, 2006), que ampliou o Ensino Fundamental de oito para nove anos, a terminologia “séries” foi gradualmente substituída por “anos” do Ensino Fundamental, adequando-se à nova organização curricular. Neste trabalho, entretanto, o termo “séries” será utilizado sempre que se fizer referência a documentos ou contextos produzidos antes dessa alteração legal.

ter assegurado. Esses parâmetros são importantes para que as redes de ensino e as escolas reflitam quais são as estratégias para promover uma educação de qualidade.

De acordo com as diretrizes da edição do SAEB (Brasil, 2023), esse sistema de avaliação não está nas referências é muito mais que uma prova. Ao ouvir o termo avaliação, muita gente pensa em prova. Mas é importante lembrar que elas são apenas uma das partes do SAEB. A avaliação compreende que a qualidade do ensino está ligada a vários fatores e busca informar sobre sete dimensões de qualidade da educação básica, para a qual são aplicados questionários para os alunos, professores, diretores escolares e gestores municipais de Educação, além de testes de língua portuguesa, matemática, ciências naturais e ciências humanas. São elas: 1) Atendimento escolar; 2) Ensino e aprendizagem; 3) Investimento; 4) Profissionais da educação; 5) Gestão; 6) Equidade; 7) Cidadania, Direitos Humanos e valores.

O SAEB está interessado em avaliar a Educação Infantil em escolas públicas, privadas e conveniadas com o poder público; o Ensino Fundamental em turmas de 2º, 5º e 9º anos em escolas públicas e privadas; e o Ensino Médio em turmas de 3ª e 4ª séries de escolas públicas e privadas.

De acordo com Bonamino e Sousa (2012), seu desenho se mostra adequado para diagnosticar e monitorar a evolução da qualidade da educação básica, mas não permite medir a evolução do desempenho individual de alunos ou escolas. Diante disso, enquanto o MEC desenvolvia uma avaliação da educação básica de base amostral, Estados e municípios sentiam a necessidade de introduzir avaliações que atingissem todas as escolas. Tal necessidade fez com que vários Estados adotassem seus próprios sistemas de avaliação.

Para a compreensão do contexto, a Figura 2 mostra a evolução do SAEB de 1990 a 2003, e de forma resumida, apresenta (I) ano de aplicação; (II) estratificação da escola pública e privada; (III) abrangência censitária e amostral; (IV) tipo de matriz que embasou a formulação de item; (V) público-alvo; e (VI) áreas do conhecimento e disciplinas avaliadas.

Figura 2 – Evolução do SAEB de 1990 a 2003

ANO	ESTRATIFICAÇÃO	ABRANGÊNCIA	MATRIZ	PÚBLICO-ALVO	ÁREAS DO CONHECIMENTO/ DISCIPLINAS AVALIADAS
1990	Escolas públicas	Amostral	Currículos de sistemas estaduais	1ª e 3ª séries do primeiro grau	Português; matemática
				5ª e 7ª séries do primeiro grau	Português; matemática; redação; ciências
1993	Escolas públicas	Amostral	Currículos de sistemas estaduais	1ª e 3ª séries do primeiro grau	Português; matemática
				5ª e 7ª séries do primeiro grau	Português; matemática; redação; ciências
1995	Escolas públicas e escolas privadas	Amostral	Matriz de Especificação	4ª e 8ª séries do primeiro grau 3ª série do segundo grau	Língua portuguesa; matemática
1997	Escolas públicas e escolas privadas	Amostral	Matrizes de Referência – Avaliam competências/definem descritores (conteúdos curriculares + operações mentais)	4ª e 8ª séries do ensino fundamental	Língua portuguesa; matemática; ciências naturais
				3ª série do ensino médio	Língua portuguesa; matemática; física; química; biologia
1999	Escolas públicas e escolas privadas	Amostral	Matrizes de Referência – Avaliam competências/definem descritores (conteúdos curriculares + operações mentais)	4ª e 8ª séries do ensino fundamental	Língua portuguesa; matemática; ciências
				3ª série do ensino médio	Língua portuguesa; matemática; física; química; biologia; história; geografia
2001	Escolas públicas e escolas privadas	Amostral	Matrizes de Referência – Avaliam competências/definem descritores (conteúdos curriculares + operações mentais)	4ª e 8ª séries do ensino fundamental	Língua portuguesa; matemática
				3ª série do ensino médio	
2003	Escolas públicas e escolas privadas	Amostral	Matrizes de Referência – Avaliam competências/definem descritores (conteúdos curriculares + operações mentais)	4ª e 8ª séries do ensino fundamental	Língua portuguesa; matemática
				3ª série do ensino médio	
		Pública e privada (amostral)		3ª série do ensino médio	

Fonte: INEP - Série Documentos – “Edições Antigas, s.d.”

A partir da segunda metade dos anos 2000, a ênfase foi dada aos resultados cognitivos da avaliação. Desse modo, o SAEB vai mudando o direcionamento inicial, que abarcava a abordagem sociológica do desempenho escolar para priorizar os resultados cognitivos das avaliações. Isso fica evidente no levantamento realizado por Bonamino (2016), ou seja, que vem ocorrendo desinteresse do contexto social das diversas escolas espalhadas pelo Brasil em prol da ênfase excessiva pelo cunho cognitivo sem considerar que ambos estão relacionados.

Em 2005, o sistema passou por uma grande mudança, definida pela Portaria MEC nº 931, de 21 de março de 2005 (Brasil, 2005). Com essa portaria, o SAEB passou a ter duas

avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB)⁵ e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil (INEP, 2020).

Em contrapartida, Silva e Carvalho (2022, p. 32) ressaltam que

a Prova Brasil (Anresc) foi a grande mudança na forma de avaliar desde o início do Saeb, pois passa a acontecer de forma censitária, ou seja, todas as escolas que atendessem ao padrão de no mínimo 30 alunos (as) matriculados na última etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental – 4ª série/ 5º ano – ou dos anos finais do Ensino Fundamental – 8ª série / 9º ano – das escolas públicas de todo país, gerando resultado por escola.

Se o SAEB tem como objetivo principal ajudar a repensar e melhorar as políticas educacionais, as avaliações feitas por amostragem já deveriam dar conta disso. Mas, na prática, o que se vê é uma forte influência de ideias neoliberais na Educação. Com isso, o sistema de avaliação acaba funcionando mais como uma forma de cobrar e fiscalizar as escolas do que de apoiar melhorias. O resultado é uma inversão de papéis: em vez de responsabilizar as políticas públicas (ou a falta delas), quem acaba sendo cobrado pelos resultados são as escolas, os professores e os alunos.

Depois, em 2007, o SAEB continuou no mesmo formato da edição anterior, aplicando a ANEB e a Prova Brasil. Foi nesse ano que surgiu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esse novo modelo, criado em 2005, permitiu que o INEP juntasse as notas dos alunos no SAEB com as taxas de aprovação, reprovação e abandono registradas pelo Censo Escolar para calcular o resultado do Ideb. Nas edições seguintes, de 2009 e 2011, o SAEB manteve o mesmo formato das aplicações anteriores.

Ao discutirem sobre as avaliações externas, Rosistolato e Cerdeira (2023, p. 68) explicam que

Após passar por uma série de mudanças e atualizações, atualmente o Saeb avalia alunos do ensino fundamental e médio, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, de forma censitária, bianualmente. As pontuações nas provas, bem como as informações sobre o rendimento dos alunos, obtidas no Censo Escolar, geram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), permitindo avaliar a evolução do país, estados, municípios e escolas desde 2005. Em 2021, iniciou-se a implementação da avaliação da educação infantil, que consistiu na aplicação de questionários a professores e gestores.

A seguir, apresentamos um quadro-resumo com as principais mudanças que ocorreram na forma como o SAEB foi organizado e aplicado ao longo do tempo.

⁵ A ANEB continuou sendo aplicada de forma amostral, envolvendo alunos de escolas públicas e privadas. A avaliação considerava turmas com pelo menos 10 estudantes, mantendo o foco na gestão da educação básica, como já ocorria nas aplicações anteriores do SAEB (INEP, 2020).

Quadro 2 – Síntese do percurso do SAEB: 2013 a 2025

Ano/ Edição	Principais mudanças e características
2013	Inclusão da avaliação de alfabetização e início, de forma experimental, da avaliação de Ciências para o 9º ano do Ensino Fundamental. Realizado também pré-teste de Ciências Naturais, História e Geografia, sem divulgação de resultados.
2015	Criação da Plataforma Devolutivas Pedagógicas pelo INEP para facilitar o acesso e a interpretação dos resultados da Prova Brasil, oferecendo itens comentados por especialistas e apoio para professores e gestores.
2017	Expansão da avaliação censitária: inclusão da 3ª série do Ensino Médio e possibilidade de adesão de escolas privadas nessa etapa. Com isso, os resultados passam a integrar também o IDEB.
2019	Reestruturação do SAEB para alinhamento à BNCC. A avaliação passa a incluir o 2º ano do Ensino Fundamental (Língua Portuguesa e Matemática), o 9º ano do Ensino Fundamental, com teste amostral de Ciências, a Educação Infantil (piloto), com questionários aplicados a gestores e professores.
2021	Aplicação dos testes em meio à pandemia da covid-19 ⁶ , de forma presencial, com protocolos sanitários. Censitário: escolas públicas (5º e 9º anos do Ensino Fundamental; 3ª e 4ª séries do Ensino Médio). Amostrai: escolas privadas e Educação Infantil. Mantidos os testes de Língua Portuguesa e Matemática, além de Ciências Humanas e da Natureza (amostrai para o 9º ano do Ensino Fundamental).
2023	Ampliação da aplicação eletrônica de questionários para professores de Ensino Fundamental e Ensino Médio; inclusão da avaliação de Ciências da Natureza e Ciências Humanas no 5º ano. Essa edição também se propôs a monitorar o avanço da alfabetização no 2º ano do Ensino Fundamental, com definição de “nota de corte” para indicar percentuais de alfabetização. A edição manteve a cobertura censitária para escolas públicas em certas séries e amostrai para escolas privadas em outras.
2025	Aplicação entre 20 e 31 de outubro de 2025. Novidades nos questionários: participação, pela 1ª vez, do questionário da família dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Público-alvo: censitário para 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª/4ª série do Ensino Médio; amostrai para 2º ano do Ensino Fundamental e questionários para a Educação Infantil. Alinhamento à BNCC reforçado; aplicação de Ciências da Natureza e Ciências Humanas em certas etapas. Processo de cadastramento de diretores, professores e gestores de forma renovada.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), baseado no texto de Silva e Carvalho (2022)

Compreendemos que há o risco de reduzir a complexidade do ensino e aprendizagem a números e índices, o que pode levar gestores e professores a priorizarem resultados imediatos

⁶ A avaliação do SAEB mostrou uma queda significativa no desempenho dos alunos em matemática e português em todas as etapas de ensino avaliadas devido a pandemia do COVID-19, é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global., originou-se na China, em dezembro de 2019. Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto desse novo coronavírus constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional (RSI 2005). Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia, devido à ampla distribuição geográfica da doença no mundo e em 5 de maio de 2023, a OMS declarou o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) referente à COVID-19. Informação extraída do portal: <https://www.paho.org/pt/historico-da-emergencia-internacional-covid-19>.

em detrimento de práticas formativas mais amplas. Além disso, os dados obtidos, muitas vezes, reforçam desigualdades já existentes, já que escolas situadas em contextos mais favorecidos tendem a apresentar melhores desempenhos, enquanto aquelas em condições de vulnerabilidade acabam estigmatizadas. Desse modo, mais do que mensurar desempenhos, essas avaliações deveriam ser compreendidas criticamente e utilizadas de forma contextualizada, como ferramentas de reflexão coletiva que possam, de fato, contribuir para o aprimoramento do processo educativo.

O sistema de avaliação da educação brasileira passou por diversas mudanças ao longo de sua criação. Todas essas mudanças tinham por objetivo modernizar o sistema avaliativo a fim de adequá-lo ao contexto socioeconômico do país. O Novo Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, ou Novo Saeb, tem como principal objetivo adequar o processo de avaliação externa às mudanças implementadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reestruturação do ensino médio (Santana; Fonseca, 2024, p. 88).

Silva e Carvalho (2022) afirmam que, com base no que foi apresentado, dá para entender que a crítica não é exatamente ao SAEB ou à avaliação em si, e sim, à forma como tudo isso vem sendo conduzido. O problema está no uso de testes padronizados aplicados a todos os alunos, o que acaba gerando resultados apenas numéricos e mensuráveis por escola, sem considerar outros aspectos da realidade escolar. Dentre eles: as condições de trabalho dos professores, a infraestrutura da escola, o contexto socioeconômico dos alunos e suas famílias, o que impacta diretamente no rendimento escolar, o ambiente de convivência entre professores, alunos e gestão, os projetos pedagógicos e as práticas de ensino, que muitas vezes valorizam aprendizagens que as provas não medem, a participação da comunidade e da gestão escolar nas decisões e estratégias da escola, aspectos culturais e regionais, que influenciam a forma como o currículo e a aprendizagem se desenvolvem, entre outros.

Santana e Fonseca (2024) destacam que, nas últimas duas edições para o ano de 2023, é possível verificar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual é resultado da intensa interferência de grupos econômicos na definição de suas diretrizes e das políticas públicas em que sua implementação na educação básica vem se realizando por meio de diversas estratégias, e uma delas é a utilização da BNCC como matriz para elaboração das avaliações externas.

Para Santana e Fonseca (2024), a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018 (Brasil, 2018b), determina que a avaliação da Educação no Brasil será orientada pela BNCC e que o Ministério da Educação

será o órgão responsável por coordenar as ações da política de avaliação. Conforme esse decreto,

Art. 8º Cabe ao Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep:
 I - implementar os procedimentos estabelecidos neste Decreto;
 II - definir a concepção pedagógica das avaliações e dos exames;
 III - definir a metodologia de aplicação e aferição dos resultados das avaliações e dos exames; e
 IV - editar as normas complementares necessárias ao cumprimento do disposto neste Decreto (Brasil, 2018b, p. 2).

Para Silva *et al.* (2023, p. 45), “os modelos de avaliação em larga escala e as políticas atreladas buscam assegurar a qualidade da educação e do sistema escolar, muito embora apliquem programas por meio de avaliações padronizadas e descontextualizadas do âmbito escolar”. Para Ivo e Hypolito (2017), essa lógica de avaliação com base em métricas, padronizações e índices de desempenho é entendida como um *continuum* da reprodução de desigualdades já presentes no sistema escolar brasileiro.

Vale lembrar que, apesar de as avaliações serem feitas com os estudantes que estão no fim de cada ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, elas não se referem apenas àqueles anos. Elas refletem um percurso que se inicia ainda na Educação Infantil. Para os alunos chegarem aos anos finais dominando as competências exigidas, há um trabalho desenvolvido ano a ano, desde a mais tenra idade, resultado refletidos nas avaliações externas.

Chirinéa e Pasquarelli (2023, p. 95-96) afirmam que

A partir da divulgação dos resultados do Ideb, escolas e sistemas de ensino responsabilizam-se pelo índice e, consequentemente, pela qualidade dos processos educativos. Tal responsabilização caracteriza-se um novo modelo de gestão escolar, ancorado principalmente nos resultados. Nesse sentido, o Ideb introduz dois conceitos que alteram as dinâmicas de gestão: responsabilização e mobilização social. A responsabilização pela qualidade da educação caracteriza-se como um novo modelo de gestão, uma vez que expõe à sociedade os resultados alcançados, assim como mobiliza ações para suprir deficiências e melhorar a qualidade do ensino.

Por isso, é importante que todos os professores, de todas as áreas e séries, participem das conversas sobre os resultados. As ações planejadas devem levar em conta as condições de ensino e de aprendizagem dos alunos em cada etapa, para que todos se sintam responsáveis pelo processo educativo, ações essas que envolvem momentos coletivos de estudo e reflexão sobre os resultados das avaliações, por exemplo. A educação, desse modo, não pode ser vista isolada dos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, sendo essencial ter o compromisso ético de apoiar os gestores e professores da educação básica (Pinheiro; Sartori, 2023).

A partir do que foi apresentado, compreende-se que a crítica não recai no SAEB ou na avaliação em si, mas na forma como ambos vêm sendo geridos, utilizando-se de testes estandardizados de forma censitária, resultando em informações e divulgação dos resultados de forma quantitativa e mensurável por escola.

3.2 O currículo e sua relação com a avaliação externa

O currículo é uma excelente ferramenta quando não segue um modelo sistêmico do que e como ensinar, pois ele não deve ser um modelo pronto o qual educadores, professores, alunos devem seguir. Lopes e Macedo (2011) afirmam que as experiências curriculares transcendem as atividades planejadas e planificadas nos documentos escritos, que mantêm o hiato entre os planos curriculares e sua aplicação.

Sobre o currículo, Bonamino e Sousa (2012. p. 375) ressaltam que

Na maioria dos países, e independentemente do grau de descentralização ou centralização das formas de regulação dos currículos escolares, o que se constata é uma tendência à utilização de avaliações centralizadas para mensurar o desempenho escolar dos alunos, sob os mesmos parâmetros curriculares aos quais se considera que todos os estudantes deveriam ter acesso.

É nítido que essas mesmas avaliações acabam se tornando excludentes quando consideram que os alunos irão conseguir ter o mesmo desempenho sem levar em consideração vários fatores, como a sua identidade social e econômica, entre outros fatores.

A história do currículo é marcada pela ideia de que possa existir uma base racional que sustente as decisões sobre os saberes e atividades de ensino, seja ela em função de princípios epistemológicos, psicológicos ou mesmo emancipatórios. Os focos nos objetivos, na transformação social, nos saberes universais são exemplos desses processos. As finalidades sociais se modificam – formar o profissional adequado ao mercado trabalho, formar o sujeito crítico, formar o sujeito emancipado, o cidadão –, mas as tentativas de conter a significação se mantêm. (Lopes, 2015, p. 455).

A elaboração do currículo escolar demanda uma série de atividades e planejamentos por parte de toda a equipe que faz parte dessa realidade. Em algumas escolas, esse é um procedimento contínuo, dividido em etapas, prescritos pelo MEC ou pelas Secretarias de Educação; para outras, tais atividades e planejamentos são tidos como um processo político no qual não somente o Estado decide os conteúdos abordados por esse currículo, mas também toda a comunidade escolar e seus profissionais ali inseridos, como também as famílias e esferas políticas da cidade, trabalhando um currículo verdadeiramente pensado para os alunos, de acordo com a realidade daquele espaço escolar.

Bonamino e Sousa (2012, p. 375) identificam no Brasil três gerações de avaliações da Educação em larga escala, com consequências diferenciadas para o currículo escolar. São elas:

- No Brasil, avaliações de primeira geração são aquelas cuja finalidade é acompanhar a evolução da qualidade da educação. De um modo geral, essas avaliações divulgam seus resultados na Internet, para consulta pública, ou utilizam-se da mídia ou de outras formas de disseminação, sem que os resultados da avaliação sejam devolvidos para as escolas.
- Avaliações de segunda geração, por sua vez, contemplam, além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais.
- Avaliações de terceira geração são aquelas que referenciam políticas de responsabilização forte ou high stakes, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas.

Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da Educação (Brasil, 2013).

Mesmo que o professor utilize o currículo da escola, sabe-se que essas experiências ultrapassam as atividades ali planejadas por ele diante do documento escrito. Fica o questionamento: como o professor aborda conteúdos que possivelmente caem nas provas externas, como o SAEB? Quando se trata das avaliações externas, como o SAEB, a escola se prepara e prepara os seus alunos para realizarem uma boa avaliação?

Porém, nos questionamos se esse preparo se dá desde o início do ano letivo ou um mês antes de a avaliação ocorrer, se realmente os professores acabam priorizando somente as disciplinas avaliadas pela prova ou se a equipe como um todo organiza testes ou simulados para preparar esses alunos. São muitas questões a serem refletidas quando se trata da aprendizagem dos alunos e de uma perspectiva mais macro, como as políticas públicas específicas para se obter resultados por eles esperados.

Para Lopes e Macedo (2011, p. 20), a escola e o currículo são importantes instrumentos de controle social.

O currículo é definido como as experiências de aprendizagem planejadas e guiadas e os resultados de aprendizagem não desejados formulados através da reconstrução sistemática do conhecimento e da experiência sob os auspícios da escola para o crescimento contínuo e deliberado da competência pessoal e social do aluno.

Lopes (2015) destaca que o propósito de construir um currículo comum é articulado à ideia de que o conhecimento é neutro e pode ser reduzido a um conjunto de índices passíveis de serem medidos em uma prova internacional (além das muitas provas nacionais, igualmente

naturalizadas, como o SAEB). Porém, sabemos que o currículo é muito mais que um currículo neutro, ele mobiliza diferentes caminhos e diferentes possibilidades no que se refere a uma aposta mais plural e heterogênea.

Diante desse contexto, Young (2014, p. 195) explana que se o currículo for definido por resultados, competências ou, de forma mais abrangente, avaliações, ele será incapaz de prover acesso ao conhecimento. Entende-se conhecimento como a capacidade de vislumbrar alternativas, seja em literatura, seja em química. Ele não pode nunca ser definido por resultados, habilidades ou avaliações. Muitas vezes, mesmo diante de todo um planejamento elaborado pelas instituições, ao qual a equipe pedagógica e gestora também têm acesso e o utilizam como referência para o desenvolvimento pleno dos alunos (social, motor, cognitivo, emocional), de fato, não se pode medir a capacidade dos alunos por meio de uma mera avaliação que não leva em consideração as especificidades do corpo discente e da realidade.

A pesquisa no campo do currículo a cada dia vem sendo analisada por diversos autores, dando destaque a estudos de Lopes (2015), Moreira (2002), Silva (1999), entre outros, os quais discutem desde os currículos ditos oficiais quanto os currículos didáticos e/ou escolares, sendo necessário recorrermos às políticas de currículo para aprofundamento e entendimento do que vem a ser currículo em todos esses espaços.

Lopes (2015, p. 448) define política como algo que

[...] deixa de ser uma determinação – em primeira ou em última instância – da economia para assumir primazia na constituição do social. A economia é ela mesma política, depende de decisões políticas. Os discursos instituídos da política – linguagem, práticas, instituições – são entendidos como formas de ordenar dimensões, mas também como capazes de subverter e refundar o social de outras maneiras, reconhecidamente antagônicas e conflituosas. Política remete muito mais a conflito do que a consenso, muito mais a produção de sentidos e movimentos diferentes do que a definição de universalismos categóricos e de regras de organização.

No que se refere às políticas curriculares, Hypolito, Leite e Vieira (2012, p. 8-9) destacam que “os exames e os sistemas de avaliação funcionam como reguladores das práticas curriculares e das decisões pedagógicas das escolas”, sendo o currículo uma marca registrada da escola, em especial, por meio do seu PPP. De maneira geral, os profissionais desenvolvem projetos e/ou atividades baseados no currículo registrado no PPP, organizados com base em um (ou mais) documento oficial, sejam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Comum Curricular (BNCC), dentre outros, para solidificar os discursos políticos curriculares propostos pelo Estado aos gestores escolares e à equipe pedagógica, incluindo professores e alunos. Tais discursos podem vir disfarçados nos resultados de avaliações de desempenho discente, como é o caso dos resultados do SAEB.

Quanto a isso, Dias e Oliveira (2022, p. 993), ressaltam que

Currículo e processos de avaliação do desempenho têm estado presentes no Brasil e em outros países, em propostas e normativas orientadoras de políticas de currículo para a docência, como tentativas de controle da profissão. Operando com a organização curricular por competências e a avaliação do desempenho docente delineiam-se, em um contexto conservador, modos de significar o trabalho docente voltados à instrumentalização e padronização de percursos de formação inicial e continuada para fins de mensuração dos processos avaliativos. Tais processos engendram dispositivos de regulação desses profissionais que merecem nosso aprofundamento e problematização.

Lopes e Macedo (2011) assumem que como as tradições que definem o que é currículo, ele mesmo é uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Desse modo, essas políticas de currículo dão sentido e significados aos discursos pedagógicos, aos processos avaliativos e ao próprio discurso do currículo.

Ao discutirem sobre a política curricular no contexto das reformas educacionais, Lopes e Macedo (2011) destacam que a fragilização do currículo em favor de uma lógica curricular capitalista reforça as divisões e desigualdades sociais. Para as autoras, a política curricular não deve ser reduzida a um instrumento técnico de prescrição de conteúdos, competências e habilidades a serem cumpridos pelas escolas, mas compreendida como um processo de significação e disputa de sentidos em torno da produção de conhecimentos, valores, crenças e cultura.

Nessa perspectiva, o currículo assume um caráter político e social, em constante construção, sendo atravessado por interesses, ideologias e relações de poder. Ao relacionar essa discussão com as avaliações externas, percebe-se que a padronização dos resultados e a busca por índices de desempenho tendem a limitar a autonomia das escolas e dos professores, reduzindo o currículo a um conjunto de metas quantificáveis e esvaziando sua função formativa, crítica e emancipadora.

Dessa forma, o currículo capitalista imposto aos professores pelo próprio sistema educacional define esse currículo a uma cultura escolar padronizada, na maioria das vezes, descontextualizada da realidade da comunidade escolar na qual professores/alunos estão inseridos. Amestoy (2023, p. 187) nos possibilita uma reflexão sobre o discurso hegemonizado do currículo, destacando que

Padronizar para ter currículo único, avaliação em concordância, formação de professores preparada para esse novo formato e, não menos importante, livros didáticos adequados ao novo currículo comum. São algumas das justificativas utilizadas para garantir a qualidade na educação brasileira, tão desejada por todos (as). No entanto, é copiosamente lançada com falácias sedutoras: inovação no ensino, protagonismo estudantil e autonomia do professor, quando, na realidade, temos um documento conservador, incentivador da privatização e uma ameaça à autonomia

docente. Um documento em que o debate sobre questões de gênero, sexualidade e educação ambiental é ocultado de todo o texto não pode ser inovador!

Nessa perspectiva, observa-se que a lógica regulatória das avaliações externas ultrapassa o campo da mensuração do desempenho estudantil e passa a exercer influência direta sobre o currículo e sobre as práticas pedagógicas. Conforme apontam Ball e Mainardes (2011), as políticas educacionais, ao serem traduzidas no contexto da prática, transformam o cotidiano escolar e reconfiguram as decisões pedagógicas. Assim, as avaliações externas, ao promoverem uma padronização dos resultados e das expectativas de aprendizagem, acabam orientando o trabalho docente e moldando o currículo escolar. Apple (2006) reforça que esse movimento produz uma racionalidade técnica que prioriza o controle e a eficiência em detrimento da formação crítica e emancipadora. Desse modo, o currículo tende a se alinhar às demandas das avaliações, reduzindo-se a conteúdos e habilidades mensuráveis, o que, como alerta Freitas (2012), reforça a regulação e o controle do trabalho docente, em vez de promover aprendizagens significativas e contextualizadas.

3.3 As avaliações em larga escala e as influências de organismos internacionais na política educacional brasileira

Ao estabelecer relações com o Ciclo de Políticas de Ball e colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992), compreendemos o MEC como um contexto de influência, que vai desde o processo de criação e implementação do SAEB, enquanto política pública de avaliação e monitoramento da educação básica. Ao apresentar tal contexto, Mainardes (2006, p. 51) afirma que

É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política.

No dia 25 de setembro de 2025, realizamos uma busca no *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) sobre o SAEB. Nosso objetivo era entender como o debate em torno da criação do SAEB influencia a produção de textos na área. Nessa busca, encontramos um destaque publicado no fórum da ANPED, em 3 de abril de 2025, que informava sobre o atraso na divulgação dos microdados do Censo Escolar 2024 e do SAEB 2023 pelo INEP.

Entre os materiais identificados, destaca-se um pronunciamento recente do Fórum Nacional de Educação (FNE), cuja análise evidencia de forma exemplar a dinâmica entre esses dois contextos. O documento relata que o

Espaço permanente de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro, criado pela Portaria nº 1.407 do Ministério da Educação, de 14 de dezembro de 2010, instituído por lei no âmbito do Plano Nacional de Educação (PNE) como uma das instâncias de monitoramento e avaliação da execução das metas do PNE, manifesta seu profundo descontentamento e preocupação com o atraso significativo na divulgação dos microdados do Censo Escolar 2024 e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2023, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (FNE, 2025).

O FNE reforça que o seu principal papel é o de acompanhar, monitorar e avaliar as políticas educacionais. Mas isso fica muito difícil sem o acesso aos microdados, que são fundamentais para entender o que realmente está acontecendo na Educação. A demora nessa liberação atrapalha o trabalho do fórum e acaba comprometendo a efetividade das ações e políticas em andamento, desse modo, o FNE pede ao INEP a liberação dos microdados o quanto antes, cumprindo sua função institucional e contribuindo para que as políticas educacionais do país possam continuar sendo aprimoradas.

Vale destacar que o FNE representa aqui o contexto de influência, e o INEP, o contexto de produção de texto. O contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. Mainardes (2006, p. 52) ressalta que “ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral”.

Os textos políticos, portanto, representam a política. Mainardes (2006, p. 52) ainda destaca:

Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe *et al.*, 1992). Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades.

De acordo com o INEP (1997), o SAEB foi concebido com o objetivo de fornecer subsídios para apoiar a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da Educação no Brasil.

Ainda segundo o INEP (2020), os testes do SAEB são elaborados a partir de matrizes de referência, que são instrumentos norteadores para a construção de itens para as provas. As matrizes desenvolvidas pelo INEP são estruturadas a partir de competências e habilidades que

se espera que os participantes do teste tenham desenvolvido na etapa da educação básica avaliada.

Entendemos as avaliações externas do sistema educacional brasileiro como parte de redes políticas, como dispositivos que moldam e transformam práticas educacionais, criando implicações significativas desde a padronização do ensino e redução da autonomia escolar por meio de sistemas internacionais, como o PISA, realizado a cada três anos pela OCDE, até o enfraquecimento da Educação como um bem público.

Conforme discutido por Afonso (2003, p. 41), a OCDE “[...] é vista como mais determinante no desenvolvimento dos respectivos sistemas educativos e na disseminação de orientações e categorias organizacionais e curriculares do que os factores ‘[sic]’ internos a cada um dos diferentes Estados-nação [...]”. Cabe salientar que a OCDE é signatária da ideologia do livre mercado (OCDE, 2011), logo, os princípios neoliberais pautam as agendas, os programas e os projetos que ela propõe para as políticas públicas e que devem ser implementadas tanto pelos países que integram essa organização quanto pelos que pretendem nela ingressar (Santana; Fonseca, 2024, p. 86).

Ainda de acordo com Santana e Fonseca (2024), ingressar na OCDE é um desejo de diversos países subdesenvolvidos, pois pertencer a essa organização pode atrair investimentos e fortalecer a economia desses países. Entretanto, Ball (2022) alerta que sistemas de avaliação baseados em padrões internacionais não são apenas ferramentas neutras de medição, mas também instrumentos que reconfiguram a educação de acordo com princípios mercadológicos. Isso pode resultar em um ensino mais tecnicista, desigual e voltado à performance, em vez de um modelo educacional mais democrático, inclusivo e significativo.

Os resultados da avaliação externa informam à equipe escolar (diretor, vice-diretor, supervisores, coordenadores e professores) como está o aprendizado dos alunos. Entretanto, questionamos se tais resultados refletem na prática o contexto de ensino e aprendizagem nas escolas. De acordo com Chirinéa e Pasquarelli (2023), fica a cargo da gestão escolar a tomada de decisão, a responsabilização e a mobilização de ações que atendam a notas cada vez mais elevadas de IDEB, sem que isso se reverta necessariamente em qualidade educacional. Essa informação permite projetar e verificar estratégias, metas e iniciativas que possam melhorar o processo de ensino e aprendizagem, como também a inovação e ampliação de políticas públicas locais.

Vale considerar que a avaliação externa não acompanha o aluno individualmente durante o seu processo escolar, por isso é essencial a avaliação interna (feita pelos profissionais da escola) que permita investigar, também, as práticas pedagógicas e as condições gerais da

escola. Muitos Estados brasileiros⁷ estão criando exames de avaliações próprios, assim como alguns municípios, com provas específicas para suas redes de ensino (Hypolito; Ivo, 2013).

O Saeb influenciou as redes estaduais e municipais de ensino a criarem e expandirem seus próprios sistemas de avaliação da qualidade da educação. Tais sistemas tenderam a adotar suas matrizes curriculares de referência e escalas de proficiência, além da prática de calcular índices e metas para as escolas (Brook; Cunha, 2011; Bauer *et al.*, 2015).

Os debates em torno das avaliações vêm sendo mais aprofundados de uns anos para cá, principalmente a partir da década de 1980. Hypolito (2010, p. 1339) afirma que “a introdução de sistemas de avaliação da educação e do desempenho docente é crucial para essa regulação por parte do Estado”, momento em que ocorreram grandes mudanças quanto ao papel estatal na condução das políticas públicas educacionais. Entretanto, “os atuais sistemas de avaliação não são simples instrumentos de avaliação preocupados em avaliar as competências e saberes dos alunos, mas instrumentos utilizados como uma nova forma de regulação política dos sistemas educativos” (Hypolito; Ivo, 2013, p. 380).

Ao entender as avaliações externas do/no sistema educacional brasileiro como parte de uma rede de políticas, vale destacar, de acordo com Ball (2022), que a origem do SAEB se relaciona a demandas do Banco Mundial referentes à necessidade de desenvolvimento de um sistema de avaliação do impacto do Projeto Nordeste, segmento educação, no âmbito do VI Acordo MEC/Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) (Brasil, 1988).

Bonamino (1999) afirma que tal demanda, aliada ao interesse do MEC de implementar um sistema mais amplo de avaliação da Educação, levou a iniciativas que redundaram na criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP). De fato, devido às dificuldades financeiras, o projeto Nordeste, segmento Educação, no âmbito do VI Acordo MEC/Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) (Brasil, 1988), não deu continuidade, e só no fim dos anos 1990 a Secretaria Nacional de Educação Básica liberou recursos necessários para alavancar o primeiro ciclo do Sistema Nacional de Avaliação do ensino básico.

⁷ De acordo com levantamentos mais recentes, 24 Estados já estariam integrados a sistemas de avaliação ou criando sistemas estaduais de avaliação próprios. O Estado de São Paulo tem o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). O Paraná tem o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP) usado para diagnóstico das aprendizagens. No Nordeste, vários Estados têm sistemas próprios, entre eles: Ceará, Pernambuco, Alagoas, Piauí, Paraíba, Maranhão e Rio Grande do Norte (OPENAI, 2025).

O Estado do Rio Grande do Norte, por exemplo, implementou, em 2016, o Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional (SIMAIS), pela então Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer (SEEC).

A partir de 2017, o SIMAIS passou a ser realizado por meio de convênio firmado com o CAEd/UFJF, com a aplicação de avaliações de Língua Portuguesa e Matemática aos estudantes da rede pública de ensino do Estado, mais precisamente com alunos do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. A intenção é monitorar o progresso dos alunos, o que favorece a elaboração de políticas educacionais e intervenções mais efetivas na prática escolar.

Os resultados das provas estão disponíveis na plataforma web do SIMAIS, em planilhas ou em PDFs. Para acessá-los, é necessário utilizar o login e a senha informados pela SEEC. Lá estarão disponíveis os resultados dos desempenhos por escola, turma e estudante, assim como por DIREC. A partir dos resultados, serão também fornecidas orientações para o trabalho pedagógico das escolas, considerando-se os desempenhos obtidos e o conjunto de descritores das matrizes da avaliação para a devida apropriação pelos professores e gestores. Vale salientar que o SIMAIS é aplicado antes da avaliação do SAEB, e toda a equipe escolar pode refletir sobre os resultados, apontando melhoras e avanços na qualidade do ensino nas escolas. Bonamino e Sousa (2012, p. 383) apontam aspectos importantes sobre o currículo escolar, em se tratando de avaliação em larga escala.

É difícil discordar da alegação de que as avaliações em larga escala lidam com uma visão estreita de currículo escolar diante do que as escolas se propõem como objetivos para a formação de seus estudantes. Também é complexo o uso de testes padronizados para aferir objetivos escolares relacionados a aspectos não cognitivos. O problema decorre do fato de os currículos escolares possuírem múltiplos objetivos, ao passo que as medidas de resultados utilizadas pelas avaliações em larga escala tipicamente visam a objetivos cognitivos relacionados à leitura e à matemática.

Em contrapartida, ao discutir sobre política de currículo como uma luta pela significação do que vem a ser currículo, Lopes (2015, p. 456) afirma que “discursos do campo educacional apostarem tão facilmente na ideia de uma base curricular comum, apoiados na proposta de distribuir conhecimentos iguais para todos, como se conhecimento fosse um objeto, um dado, uma coisa, a ser captado, registrado e depois distribuído”.

Hypolito e Ivo (2013) ressaltam que esse tipo de regulação externa induz a práticas pedagógicas, modelos de gestão e de currículo que estão fortemente atrelados às avaliações externas, e em torno dessa lógica de avaliações criam-se os sistemas de avaliação em larga escala. Formalmente, as avaliações externas se apresentam como instrumentos para promover

o desenvolvimento escolar dos alunos. Na prática, porém, elas não priorizam diretamente o desenvolvimento individual dos estudantes, mas sim, a produção de dados comparáveis, que acabam influenciando currículos, práticas pedagógicas e até o ranqueamento das escolas. De acordo com Afonso (2009), um modelo completo de *accountability*⁸ se encontra representado em três pilares constituintes, a saber: avaliação, prestação de contas e responsabilização.

Ainda que as avaliações tenham esse discurso de priorizar a aprendizagem, o conhecimento é múltiplo, diverso, situado em contextos sociais e não pode ser reduzido a indicadores padronizados. Elas contribuem indiretamente, mas não têm como foco central a singularidade do desenvolvimento dos estudantes. Antes, priorizam a mensuração e a padronização de aprendizagens consideradas básicas.

As avaliações externas tornam-se personagens principais de um movimento que, em larga escala, consegue “medir” erros e acertos de alunos por meio de provas padronizadas. Na sequência da realização das provas externas, esses resultados são aferidos e transformados em números classificatórios – os chamados “*rankings* de qualidade” [...] Há, no entanto, um grande vácuo entre a realização das provas e os resultados, que não são levados em consideração na hora de construir o *ranking*. Nem todas as escolas estão no mesmo contexto físico – de infraestrutura e materiais, equipamentos, salas e laboratórios. Há escolas com inúmeras deficiências – da alimentação aos recursos humanos (professores, funcionários, equipes multiprofissionais). Questões territoriais também são desconsideradas – uma escola central, urbana, rural ou periférica tem suas especificidades silenciadas pelos *rankings* (Amestoy, 2023, p. 195, grifos da autora).

Diante desse cenário, as avaliações acabam gerando muita expectativa, tanto entre a equipe da escola quanto entre a comunidade em geral. Como pesquisadoras, elencamos alguns questionamentos. Para os alunos, os profissionais da escola são vistos como os principais responsáveis por fazer as avaliações externas darem certo. Será que esses profissionais têm oportunidades de ampliar seus conhecimentos? Que práticas poderiam ajudar nisso? Como a escola pode trabalhar melhor os pontos em que as crianças não tiveram avanços?

Além disso, será que as Secretarias de Educação, que coordenam essas ações, não deveriam investir mais na formação dos professores ou até criar uma rede de apoio para os alunos com mais dificuldades? Será que o planejamento pedagógico feito com os professores está realmente garantindo uma aprendizagem significativa para todos os estudantes?

Esses e outros questionamentos que nos inquietaram no que diz respeito às avaliações e aos seus resultados impulsionaram a pesquisa da referida temática, sendo esses processos dinâmicos influenciados por atores políticos, sociais e econômicos da escola, embasados nos

⁸ O conceito engloba um conjunto de práticas e atitudes para garantir que indivíduos e organizações sejam responsáveis por suas tarefas e decisões, buscando um crescimento coletivo.

resultados dessas avaliações, que implicam diretamente na reorganização do espaço escolar como também das práticas educativas.

Entendemos que a dimensão pedagógica de uma escola é responsável pela aprendizagem significativa dos alunos, pois é no chão da escola em que há a troca de experiências e informações entre o educador e o educando. Porém, essa qualidade é interpretada e reduzida a resultado de avaliações externas, sem ter em vista os contextos e realidades envolvidas para a realização de tal prova. Sendo assim,

Ela precisa garantir direitos essenciais dos estudantes, tais como acesso à escola e permanência nela; profissionais com formação inicial e continuada de excelência; currículo e recursos didáticos que dialoguem com a diversidade; espaço e tempo adequados para avaliação e planejamento das atividades; bem como garantia de aprendizagem e formação integral (Silva *et al.*, 2023, p. 49).

Segundo Werle (2011), as avaliações em larga escala tiveram grande impacto em diferentes aspectos, como a faixa de obrigatoriedade, a participação das redes de ensino e os procedimentos adotados para a realização dessas avaliações. Esses elementos ajudam a compreender como as políticas de avaliação foram se estruturando e ganhando força no cenário educacional brasileiro.

A partir dessa discussão, é possível estabelecer uma relação com o Ciclo de Políticas, proposto por Ball e colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992) ao considerar que as avaliações em larga escala, como o SAEB, fazem parte de um processo que envolve diferentes contextos. Nesse sentido, o Ministério da Educação pode ser entendido como o contexto de influência, por ser o espaço onde se definem as intenções políticas e se constroem os discursos que orientam a criação e a implementação do SAEB enquanto política pública de avaliação e monitoramento da educação básica.

Mainardes (2006) destaca, ainda, que é também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política, propiciando espaços para o contexto da produção de texto.

Diante disso, compreender o SAEB a partir da perspectiva do Ciclo de Políticas se mostrou fundamental para analisar como a política é constituída por diferentes movimentos entre os contextos de influência e de produção de texto. Essa abordagem nos possibilitou identificar que o SAEB não é apenas um instrumento técnico de avaliação, mas também resultado de disputas, negociações e interesses que atravessam instituições, organismos e atores que compõem as redes políticas. Ao reconhecer que aquilo que é produzido no contexto de influência repercute diretamente na elaboração dos textos oficiais, torna-se possível entender

como determinadas concepções de qualidade educacional, currículo e responsabilização passam a orientar as políticas públicas.

4 ENTRE A ESCOLA E A 12ª DIREC: ARTICULAÇÕES E REPERCUSSÕES DO SAEB EM CONTEXTOS LOCAIS

Este capítulo tem por objetivo apresentar e justificar os caminhos metodológicos adotados na condução desta pesquisa, que investiga como os sujeitos partícipes desta investigação-interpretam e ressignificam a política de avaliação externa do SAEB em contextos locais. Partimos do pressuposto de que as políticas educacionais adquirem novos significados nos territórios em que são postas em prática, sendo imprescindível compreendê-las a partir das experiências vividas por seus atores sociais.

O campo empírico da pesquisa foi uma escola pública estadual de Ensino Fundamental localizada em Mossoró-RN participante do SAEB. A escolha da escola levou em consideração sua inserção em um contexto social específico, bem como sua recorrente participação nos ciclos avaliativos do sistema como o SIMAIS.

Os sujeitos da pesquisa foram: a gestora escolar; a equipe pedagógica, constituída pela coordenadora pedagógica e pela supervisora pedagógica; duas professoras do 5º ano do Ensino Fundamental (matutino e vespertino) e duas assessoras pedagógicas da 12ª DIREC, que lidam diretamente com as avaliações externas realizadas nas escolas do RN circunstanciadas à 12ª DIREC.

Optamos por uma abordagem qualitativa, por sua capacidade de captar significados, interpretações e experiências subjetivas dos participantes da pesquisa. A pesquisa qualitativa tem como principal característica a importância na compreensão de fenômenos sociais a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos. Segundo Minayo (2014), esse tipo de abordagem busca captar o mundo dos significados, das ações e das relações, investigando a realidade como um todo dinâmico e interativo. Nesse sentido, interessa à presente investigação analisar como os sujeitos (professores, gestores e demais atores escolares) interpretam as políticas de avaliação externa, em especial, o SAEB, no contexto da prática.

A produção dos dados envolveu os seguintes instrumentos e métodos: observação participante das reuniões pedagógicas, formações ou momentos de divulgação e discussão dos resultados do SAEB na escola (as observações foram registradas em diário de campo, com foco nos discursos, práticas e interações). Além disso, utilizamos a análise de conteúdo, fundamentada em Bardin (2011), com o propósito de selecionar e interpretar informações presentes em documentos institucionais, como o PPP da escola e o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, dentre outros textos normativos que orientam as práticas pedagógicas da instituição e questionários semiestruturados com gestores, professores e demais

participantes. Esse método possibilitou abordar temas previamente definidos, mantendo abertura para práticas discursivas espontâneas.

A análise dos documentos foi orientada pela análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), identificando categorias resultantes das falas e registros dos sujeitos que participaram da pesquisa. As categorias de análise foram previamente fixadas a fim de direcionarmos as questões que seriam importantes para a análise desta pesquisa.

Esse procedimento possibilita transformar dados qualitativos brutos em informações organizadas e significativas, o que favorece a identificação de padrões, relações e tendências nas falas, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada do fenômeno investigado.

Considerando-se que o processo analítico requer organicidade e rigor na sua execução, essa fase metodológica é estruturada em diferentes etapas. Por sua vez, a AC, segundo Bardin (2016), é composta por três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretação. Essas fases apresentam intersecções, e cabe ao pesquisador envolver-se com a realização de cada fase com rigorosidade para não comprometer a fase seguinte, visto que há interdependência entre elas, ou seja, é preciso respeitar a ordem das fases, não sendo possível realizar, por exemplo, as inferências e a interpretação sem antes realizar a pré-análise e a exploração do material. A falta de rigor e observância da sequência das fases propostas por Bardin incorre no risco de se comprometerem a análise e as considerações tecidas (Valle; Ferreira, 2025, p. 7).

A análise será desenvolvida em três etapas principais destacadas no Quadro 3 a seguir:
 Quadro 3 – Análise dos questionários a partir da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2011)

ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS	
Pré-análise	Leitura flutuante dos materiais coletados, organização do corpus e definição das unidades de registro.
Exploração do material	Codificação dos dados, categorização temática e recorte dos núcleos de sentido.
Tratamento dos resultados e interpretação	Articulação dos dados com os objetivos da pesquisa e com o referencial teórico, possibilitando a construção de inferências e interpretações significativas sobre como os sujeitos compreendem o SAEB em seus contextos escolares.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Apostamos na ideia de que esse procedimento de análise é compatível com o objetivo de compreender as múltiplas interpretações dos sujeitos, respeitando a complexidade dos

discursos e das práticas educativas no interior das escolas. Segundo Bardin (2011, p. 46), a Análise de Conteúdo pode ser definida como:

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.

Para Valle e Ferreira (2025, p. 7), a obediência às fases, o rigor em sua organização e a coerência em sua realização irão contribuir para a validade dos achados, evitando-se, assim, ambiguidades e fragilidades durante o processo, conferindo-se, dessa forma, maior confiabilidade à pesquisa, conforme a Figura 3 a seguir:

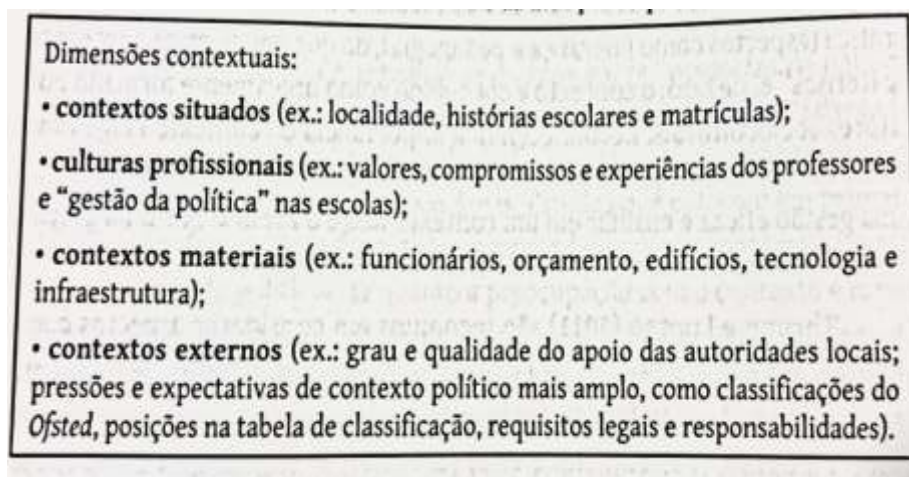
Figura 3 – Representação da intersecção entre as etapas da Análise de Conteúdo



Fonte: Valle e Ferreira (2025, p. 8)

Assim também emergiram do diálogo entre os dados e os referenciais teóricos, especialmente os conceitos de contexto da prática, recontextualização, dimensões contextuais da atuação da política e apropriação da política após observação participativa nos locais pesquisados, conforme Figura 4 a seguir

Figura 4 – Dimensões contextuais da atuação da política



Fonte: Ball, Maguire e Braun (2021, p. 50)

As políticas são compreendidas por Ball e seus colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992) como estratégias discursivas que produzem determinados entendimentos sobre o aluno, o propósito da escolarização e o papel do professor. Nessa perspectiva, as políticas passam necessariamente pelos processos de recontextualização, uma vez que a transferência de textos e discursos de um contexto a outro potencializa a apropriação, a interpretação e a ressignificação de sentidos. Assim, a política não se limita ao que é prescrito, mas ganha novos significados conforme circula entre diferentes espaços e atores (Lopes; Macedo, 2021, p. 7-8).

Nota-se que a organicidade e a rigorosidade presentes no processo da Análise de Conteúdo corroboram para torná-la um método de análise de dados que busca extrair elementos que se encontram impregnados nas expressões verbais ou não (Villa; Ferreira, 2025, p. 11).

As fases e os desdobramentos provocados em cada uma das etapas conseguem absorver informações, organizá-las, aproximá-las e apresentar os elementos para a etapa seguinte, conferindo ao processo de análise um percurso estruturado e delineado sistematicamente, para que o pesquisador possa se guiar durante o processo, desde a organização do material até as inferências, análises e considerações sobre os achados da pesquisa.

Sendo assim, esta dissertação respeitou os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, conforme as diretrizes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Foi aprovada pelo Comitê de Ética na Pesquisa da UERN (CEP/UERN) no dia 17 de junho de 2025 (conforme Apêndice 5). Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), tendo sido assegurados o anonimato, a confidencialidade das informações e o direito de se retirarem da pesquisa a qualquer momento.

4.1 A 12ª DIREC e a avaliação externa em movimentos locais

O primeiro contato formal com a escola e seus sujeitos, bem como com representantes da 12ª DIREC, se deu no início de fevereiro de 2025, precisamente na Jornada Pedagógica⁹ com os gestores e professores da rede estadual organizada pela 12ª DIREC, entre os dias 3 e 4 de fevereiro de 2025.

No contexto, foi apresentada e discutida a temática “Avaliação e recomposição das aprendizagens: desafios e perspectiva para garantir a equidade”. Foi uma oportunidade de aprofundamento no tema em questão e de compreensão de como esses locais – escola e 12ª DIREC – se apropriam das avaliações externas em seus ambientes educacionais.

As discussões começaram com a temática “Avaliações externas e suas dimensões formativas”, coordenada pelas representantes técnico-pedagógicas da 12ª DIREC. O objetivo do encontro era refletir sobre o processo avaliativo, focado nas avaliações externas. A dinâmica realizada para dar início à formação foi uma tempestade de ideias sobre avaliação: o que é avaliação? Por que avaliar? Como avaliar? Depois do questionamento, as professoras escreviam as suas opiniões e colavam em qualquer das três perguntas feitas pelas formadoras. A dinâmica foi muito boa devido à participação de todos que estavam presentes na sala, gerando muitas reflexões sobre avaliação.

No segundo momento daquele encontro, as formadoras dialogaram sobre as concepções de avaliação (apreciação qualitativa), os tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa), as avaliações externas (SAEB) e suas competências e descritores para as turmas do 2º e 5º anos do Ensino Fundamental e finalizaram com a discussão sobre a Plataforma CAED, com a amostragem de alguns resultados de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual situada em Mossoró referente ao ano de 2024.

Ao final, uma fala de uma das professoras nos chamou a atenção. Ela relatou que “no papel, as práticas de avaliação externa eram muito bonitas, mas na realidade escolar em que ela se encontrava era totalmente diferente” (informação verbal, 2025), enfatizando o que ela avaliava como falta de acompanhamento feito pela assessoria da DIREC, que “jogava” para os professores realizarem as avaliações e muitas vezes nem elas compreendiam ou tinham alguma formação sobre as aplicações ou até recursos necessários para aplicação. Essa professora citou

⁹ O termo “Jornada Pedagógica” refere-se a um período de atividades preparatórias (reuniões, palestras e planejamento) que ocorrem antes do início do ano letivo regular. Seu principal objetivo é alinhar a equipe escolar (professores, diretores e outros funcionários) sobre as diretrizes, metas e métodos de ensino para o ano que se inicia. É um momento importante para o planejamento coletivo e a formação continuada dos educadores.

o exemplo da prova de fluência¹⁰, que era realizada pelo celular, e algumas professoras da mesma escola que ela tiveram dificuldade de acessar o aplicativo.

As pesquisas descritas permitem afirmar que as avaliações externas e a responsabilização de baixo e alto impacto podem apresentar efeitos negativos e positivos no cotidiano escolar e na aprendizagem dos alunos. Os efeitos dependem dos usos que são feitos dos dados produzidos e dos modelos de implementação de políticas de incentivo à melhoria da aprendizagem. Avaliações de alto impacto expandiram, ao menos inicialmente, formas equivocadas dos usos dos dados (*data use*), em razão do ambiente de cobrança vivido pelos profissionais da educação (Rosistolato; Cerdeira, 2023, p. 74).

A compreensão como pesquisadora acerca da formação é que muito se fala sobre as avaliações, a sua importância em realizá-las nas escolas, porém a alta demanda de várias avaliações a que são submetidas as escolas (citadas até pelas professoras na formação: CAED, SIMAIS, PARC, SAEB) compromete o planejamento dos conteúdos didáticos dos livros, além dos próprios projetos desenvolvidos pela escola que a respectiva DIREC determina ou a coordenação pedagógica orienta a ser trabalhado com as crianças.

Na continuidade da referida jornada pedagógica, a pesquisadora participou de forma online (pelo Youtube da 12ª DIREC)¹¹ de uma conferência com o tema: “Avaliação e recomposição de aprendizagens: desafios e perspectivas para garantir a aprendizagem”, que teve como conferencista o prof. Dr. Lindemberg Rocha de Oliveira (CODESE¹²/SEEC/IFESP¹³) e mediação da profa. Yara Gomes, então coordenadora pedagógica da 12ª DIREC. O professor destacou avaliação como “missão”: *saber avaliar a construção da aprendizagem do aluno*. Na nossa compreensão sobre a conferência é que a avaliação deve considerar as dimensões social, cultural e emocional e não somente conceitos e desempenho quantitativo do aluno, considerar também o porquê da falta de compreensão acerca das produções textuais, entre outros pontos os quais entendemos que devem estar inseridos nos campos avaliativos.

Cavalcanti e Aquino (2009, p. 224) corroboram essa discussão ao afirmarem que:

¹⁰ No contexto educacional, especialmente no sistema público de ensino do Rio Grande do Norte (RN), a prova de fluência é um instrumento de avaliação diagnóstica focado na fluência leitora dos estudantes, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Seu objetivo é medir a capacidade dos alunos de lerem com velocidade, precisão e prosódia (ritmo e entonação adequados).

¹¹ Link do Youtube da Conferência organizado pela 12ª DIREC: <https://www.youtube.com/watch?v=KHAi-9ki4Gg>.

¹² A sigla CODESE no Estado do Rio Grande do Norte significa Coordenadoria de Desenvolvimento Escolar, que é um órgão dentro da Secretaria de Educação do Estado (SEEC) e é responsável por planejar e implementar ações para a melhoria da educação escolar no estado.

¹³ A sigla IFESP no Estado do Rio Grande do Norte significa Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy. Trata-se de uma autarquia estadual, ligada à Secretaria da Educação, que oferece cursos de formação para professores e outros profissionais da área educacional. Site: <https://ifesp.edu.br/pk/> (Acesso em 06/09/2025).

pensar em avaliação no contexto escolar significa pensar em tomada de decisões dirigidas a melhorar o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Refletir sobre como direcionar a avaliação para esse caminho supõe pensar no objetivo de avaliar, perguntar-se sobre as funções da avaliação.

Durante a conferência, o prof. Lindemberg questionou o papel do professor diante de tais demandas e trouxe como foco em sua fala a “Recomposição das Aprendizagens”, questionando o que tem de novo nesse processo. Compreendemos que o olhar do professor frente às necessidades dos estudantes, do que eles devem aprender e as estratégias utilizadas facilitam ou não essa aprendizagem, refletem a trajetória de construção do conhecimento do educando.

Em vista disso, o MEC criou o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens, com o objetivo de garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. A proposta busca promover a progressão das aprendizagens, por meio da flexibilização e da reorganização curricular, além de ações que ajudem a reintegrar os alunos ao percurso escolar de forma estruturada.

Nessa perspectiva, as reflexões de Cavalcanti e Aquino (2009) dialogam com o que foi observado na fala do professor Lindemberg, especialmente no contexto das ideias de Luckesi (2005), que argumenta que, nas escolas, o que muitas vezes se pratica não é uma verdadeira avaliação da aprendizagem, mas sim, a realização de exames. Segundo ele, as dificuldades dos alunos costumam ser apenas classificadas com foco na aprovação ou reprovação e não analisadas de forma a orientar uma intervenção pedagógica adequada. Para Luckesi (2005, p. 19 apud Cavalcanti; Aquino, 2009, p. 225), “a prática do exame, devido a operar com os recursos de aprovação/reprovação, obrigatoriamente conduz à política da reprovação, que tem se manifestado como o mais consistente álibi para o fracasso escolar”.

Vale destacar que a discussão sobre avaliação e recomposição das aprendizagens vem se consolidando no cenário educacional brasileiro, especialmente em virtude das desigualdades sociais aprofundadas no contexto pós-pandemia. Nesse sentido, as palestras intituladas “Avaliação e recomposição das aprendizagens: desafios e perspectiva para garantir a equidade” e “Avaliação e recomposição de aprendizagens: desafios e perspectivas para garantir a aprendizagem” oferecem reflexões que dialogam diretamente com o objeto desta pesquisa, ao problematizarem o papel das avaliações e sua relação com os processos pedagógicos.

A primeira palestra destacou a centralidade da equidade como princípio orientador da recomposição das aprendizagens. Tal abordagem se aproxima da crítica recorrente às avaliações externas, como o SAEB, que frequentemente revelam desigualdades históricas, mas não

indicam, de maneira imediata, caminhos para superá-las. Assim, compreender os resultados do SAEB em âmbito local implica reconhecer que esses dados só se tornam significativos quando utilizados como ferramenta de diagnóstico para enfrentar desigualdades e promover justiça educacional.

A segunda palestra, por sua vez, enfatizou a necessidade de garantir que a avaliação seja acompanhada de práticas pedagógicas consistentes para assegurar a aprendizagem dos estudantes. Essa perspectiva reforça que a leitura dos resultados do SAEB, realizada por professores e gestores, não se deve limitar à classificação da escola em *rankings* ou índices comparativos. Pelo contrário, deve orientar processos pedagógicos de recomposição, vinculando os resultados quantitativos à realidade concreta das práticas escolares e às estratégias de intervenção em sala de aula.

Ao relacionar as contribuições das duas palestras ao presente estudo, compreendemos que os sujeitos escolares desempenham papel central na ressignificação das avaliações externas. São eles que atribuem sentidos locais ao SAEB, convertendo seus resultados em práticas voltadas à equidade e à garantia da aprendizagem. Nesse sentido, tanto a perspectiva da equidade quanto a da aprendizagem se revelam complementares, visto que a primeira direciona o olhar para as desigualdades educacionais; a segunda, para a necessidade de ações pedagógicas que assegurem o direito de aprender.

Portanto, é possível afirmar que as palestras organizadas e desenvolvidas durante a Jornada Pedagógica da 12ª DIREC reforçam o argumento de que as avaliações externas, em especial o SAEB, não têm potencial transformador em si mesmas. A partir dessa compreensão, destacamos que sua relevância reside no modo como os resultados são interpretados e apropriados em âmbito local, a partir do olhar dos sujeitos escolares. Dessa forma, as contribuições apresentadas servem como apoio teórico-analítico para compreender os desafios e possibilidades da avaliação externa na prática escolar, fortalecendo a discussão proposta nesta dissertação.

Um mês após a Jornada Pedagógica e início das aulas da rede estadual, em 6 de março de 2025, uma das assessoras pedagógicas da 12ª DIREC apresentou e compartilhou no grupo de gestores da 12ª DIREC¹⁴ o SAEB 2025, com uma breve explicação sobre o que é SAEB, o documento de referência e as matrizes do 2º e 5º anos do Ensino Fundamental. Em uma breve leitura flutuante desses documentos, foi possível perceber algumas inovações do SAEB 2025 que não estavam presentes nas edições anteriores.

¹⁴ Grupo específico das demandas aos diretores e vice-diretores do RN do qual faço parte na função de vice-diretora.

Dentre elas, destacamos o documento “SAEB 2025: aplicações e inovações (INEP, 2025) a seguir:

a) Alinhamento do SAEB 2025 à Base Nacional Comum Curricular

Até 2023, as matrizes do SAEB eram inspiradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e em referenciais próprios do INEP. A partir de 2025, elas passam a ser alinhadas integralmente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As questões passam a refletir com mais precisão as competências e habilidades previstas na BNCC, gerando maior coerência entre o que se ensina na sala de aula e o que é avaliado, favorecendo a comparação entre resultados nacionais, estaduais e municipais com base em um currículo comum. O efeito esperado é que professores e gestores precisem revisar seus planejamentos pedagógicos, já que as habilidades cobradas nas provas estarão diretamente vinculadas ao documento curricular vigente;

b) Acessibilidade ampliada

O SAEB 2025 implementa novos recursos de acessibilidade, garantindo que alunos com deficiência tenham condições de participar da avaliação em igualdade. Esses recursos são as provas e questionários em braile (não havia essa possibilidade antes); apoio com leitor para estudantes do 9º ano com deficiência visual, garantindo leitura adequada dos itens, impactando diretamente na inclusão e representatividade estatística. Antes, muitos alunos com deficiência eram excluídos ou tinham dificuldades em responder. Sendo assim, os dados do SAEB passam a refletir melhor a diversidade do público escolar brasileiro;

c) Itens de resposta construída (discursivos)

Pela primeira vez, o SAEB 2025 incluiu questões discursivas em caráter experimental. Passou a funcionar da seguinte forma: diferentemente das questões de múltipla escolha, o aluno precisará produzir uma resposta escrita, organizando ideias e demonstrando raciocínio, tendo a sua aplicação apenas experimental, ou seja, não contará ainda para o resultado final. Esse tipo de questão avalia habilidades cognitivas mais complexas, como argumentação, resolução de problemas e escrita preparando “o terreno” para uma possível evolução da avaliação nacional, tornando-a menos “mecânica” e mais próxima das práticas pedagógicas da sala de aula;

d) Questionário para familiares

Em 2025, foi aplicado pela primeira vez um questionário impresso dirigido às famílias/responsáveis dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental com o objetivo de coletar informações sobre condições familiares, acompanhamento da vida escolar, leitura em casa, hábitos de estudo etc., ampliando a compreensão de como o contexto sociofamiliar influencia no desempenho escolar. Teve como efeito políticas públicas mais direcionadas, considerando não só escola e professor, mas também o envolvimento da família no processo de aprendizagem, além de possibilidade de novas ações de integração escola-família, processo formativo de valorização entre família-escola-aluno;

e) Novo cadastro obrigatório

Diferentemente das edições anteriores, em 2025 foi necessário que professores, diretores e secretários municipais fizessem novo cadastro (ou atualização) no Sistema SAEB para responder aos questionários a fim de garantir maior segurança e atualização de dados dos profissionais da Educação, evitando distorções nos resultados dos questionários contextuais, que servem para interpretar os resultados das provas. Teve intervenção e mobilização direta das Secretarias de Educação e escolas para não perder prazos, visto que o não preenchimento poderia comprometer o uso dos resultados na construção de políticas públicas;

f) Inclusão das pequenas escolas na avaliação censitária

Nas edições anteriores, escolas públicas com menos de 10 alunos matriculados no 5º e 9º ano eram dispensadas da participação. Em 2025, todas as escolas, independentemente do número de alunos, participaram das provas e questionários. Por meio dessa intervenção, foi possível uma maior abrangência e precisão estatística. Antes, muitas escolas rurais ou de comunidades pequenas ficavam de fora. O IDEB e outros indicadores passaram a ter dados mais representativos, reduzindo lacunas na avaliação do sistema educacional brasileiro.

A Figura 5 a seguir apresenta as turmas que foram avaliadas pelo SAEB em 2025:

Figura 5 – Etapas e áreas avaliadas no SAEB 2025

Séries e áreas avaliadas no Saeb 2025 (inclui estudos experimentais)

Etapa avaliada	Testes cognitivos	Questionários	Tipo de pesquisa	Matriz de referência utilizada nos testes
Educação Infantil	Não há	Diretor Professor	Amostral	2018
2º ano EF	Língua Portuguesa e Matemática Língua Portuguesa (estudo experimental sem mediação)	Diretor Professor Família	Amostral	2018 (alinhada à BNCC)
5º ano EF	Língua Portuguesa e Matemática e Língua Portuguesa e Matemática (estudo experimental - amostral)	Diretor Professor Aluno	Cobertura censitária das escolas públicas e amostral das escolas privadas	2001 e nova matriz BNCC
5º ano EF	Ciências da Natureza e Ciências Humanas	Professor	Amostral	2018 (alinhada à BNCC)
9º ano EF	Língua Portuguesa e Matemática Língua Portuguesa e Matemática (estudo experimental - amostral)	Diretor Professor Aluno	Cobertura censitária das escolas públicas e amostral das escolas privadas	2001 e nova matriz BNCC
9º ano EF	Ciências da Natureza e Ciências Humanas	Professor	Amostral	2018 (alinhada à BNCC)
3º/4º série EM	Língua Portuguesa e Matemática e Língua Portuguesa e Matemática (estudo experimental - amostral) e Ciências Humanas e Ciências da Natureza (experimental - amostral)	Diretor Professor Aluno	Cobertura censitária das escolas públicas e amostral das escolas privadas	2001 e nova matriz BNCC (LP e MT) 2018 (alinhada à BNCC) (CH e CN)

Fonte: Brasil (2025)

É possível perceber que o SAEB 2025 marca um avanço em três frentes principais: o currículo (BNCC como referência única), a inclusão (braille, leitor e pequenas escolas) e a ampliação de dados contextuais (questionário familiar e cadastro atualizado). Além disso, abre caminho para inovações futuras, como a introdução dos itens discursivos em larga escala.

Para melhor sistematizar essas informações, segue o Quadro 4 comparativo do “antes x agora” do SAEB:

Quadro 4 – Comparativo do SAEB (antes x 2025)

Aspecto	Edições anteriores	SAEB 2025 (Novidades)
Referência curricular	Baseado em PCNs e matrizes próprias do INEP.	Alinhamento integral à BNCC, garantindo coerência com o currículo oficial.
Acessibilidade	Recursos limitados, sem braille.	Provas e questionários em braille, mais apoio de leitores para estudantes do 9º ano com deficiência visual.

Formato das questões	Apenas múltipla escolha.	Inclusão experimental de itens discursivos (resposta construída).
Questionários contextuais	Direcionados a alunos, professores e gestores.	Novo questionário para familiares/responsáveis dos alunos do 2º ano do EF.
Cadastro de profissionais	Utilizava dados anteriores, sem atualização obrigatória.	Necessário novo cadastro/atualização de professores, diretores e secretários municipais.
Abrangência escolar	Escolas com menos de 10 alunos (5º e 9º anos) eram dispensadas.	Inclusão obrigatória de todas as escolas, independentemente do número de estudantes.

Fonte: Elaborada pela autora (2025)

Nessa perspectiva, destacamos que o SAEB 2025 amplia a coerência curricular, fortalece a inclusão, melhora a coleta de informações contextuais e aumenta a abrangência da avaliação. Conforme o documento de referência do SAEB (Brasil, 2018a), a proposta vai ao encontro das diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), que também orienta os sistemas de avaliação em larga escala no país. Nesse sentido, os entes federativos são conclamados a constituir, de forma colaborativa, “um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional”, que reúna informações sobre o perfil dos alunos e dos profissionais da educação, bem como sobre as condições de oferta e as características da gestão (Brasil, 2018a, p. 9).

Ainda segundo o documento, a avaliação é compreendida como uma ferramenta importante para a “melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos(as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática” (Brasil, 2018a, p. 9).

Essa perspectiva aparece como uma das estratégias voltadas ao alcance da Meta 7, que trata do fomento da qualidade da educação básica. O avanço em relação a essa meta pode ser verificado por meio do Ideb, (Brasil, 2018a, p. 9).

O INEP fez um convite em suas redes sociais para todos os envolvidos na aplicação do SAEB participarem da apresentação técnica das diretrizes para a realização do SAEB 2025 por meio de uma live. O encontro foi realizado no dia 11 de agosto de 2025, às 15h, pelo seu canal

oficial do YouTube¹⁵. O objetivo da live foi apresentar as novidades do SAEB para as redes de ensino, promovendo um espaço de diálogo sobre as inovações propostas pela nova legislação. A transmissão contou com a mediação do corpo técnico da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB). A live foi apresentada pela então diretora de Avaliação da Educação Básica, Hilda Linhares, que destacou que o SAEB não é apenas um teste aplicado aos estudantes, mas também um sistema de avaliação que permite realizar um diagnóstico abrangente da qualidade da educação básica no país, sendo, portanto, um instrumento essencial para o monitoramento dessa qualidade.

Apesar do discurso de aprimoramento da qualidade da educação e de ampliação da participação, observa-se que as avaliações externas também refletem interesses econômicos e políticos mais amplos, alinhados à lógica de mercado que influencia as políticas públicas educacionais. Conforme estudos de Borges, Almeida e Santana (2021, p. 16-17),

No sistema do capital, a educação é vista como mercadoria e atende a lógica do consumo e do lucro (Mészáros, 2008), despertando o interesse de financiadores, como o Banco Mundial e, para tanto, são estabelecidos índices educacionais e metas de desempenho. Seja investimento de recursos, seja investimento individual, nota-se a lógica mercantil na educação da classe popular, maior clientela da Educação Pública, assegurando que esses sujeitos internalizem a posição social que lhes foi atribuída hierarquicamente, resignado ao domínio dos interesses de quem financia e estabelece os padrões de desempenho.

No dia 8 de setembro de 2025, foi divulgado por meio da equipe do Projeto Gestão para Aprendizagem – SEEC/RN um vídeo no grupo de gestores da 12ª DIREC do qual a pesquisadora faz parte, especialmente para as escolas da rede estadual, explicando de forma simples e visual o que é o Ideb e qual a importância do SAEB para a melhoria da Educação no Estado do RN. Na oportunidade, foi pedido o apoio das equipes escolares para divulgar o material para os professores, estudantes e comunidade escolar, reforçando como a participação no SAEB contribui diretamente para o fortalecimento da aprendizagem e para o avanço da qualidade da rede estadual.

O então vice-diretor da 12ª DIREC compartilhou no grupo de gestores, no dia 9 de setembro de 2025, o link com acesso a questionários contextuais digitais para gestores, diretores e professores e que, para responder a ele, seria obrigatório o cadastro no sistema do SAEB¹⁶. Um lembrete importante aos profissionais que iriam participar do SAEB: somente o cadastro permitiria o acesso aos resultados preliminares. Em caso de dúvidas, procurar os guias de

¹⁵ Disponível em: https://www.youtube.com/@inep_oficial. Acesso em: 12 ago. 2025

¹⁶ Disponível em: <http://saeb.inep.gov.br/saeb/>. Acesso em: 9 set. 2025.

orientação do cadastro no próprio *site* do SAEB. As datas em que seria aplicada a prova do SAEB seriam de 20 a 31 de outubro de 2025 para os estudantes dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio.

A seguir, a Figura 6 especifica as principais datas do SAEB 2025

Figura 6 – Cronograma SAEB 2025

Cronograma

ANEXO II

CRONOGRAMA SAEB 2025

Cadastro e atualização cadastral dos Diretores e dos Professores no Sistema Saeb	4/8/2025 a 20/10/2025
Indicação feita pelas Secretarias estaduais e os órgãos dirigentes municipais de educação ao Inep, por meio do Sistema Saeb, sobre as escolas indígenas que não participarão do Saeb devido às particularidades de seus projetos político-pedagógicos	4/8/2025 a 8/8/2025
Aplicação dos testes e questionários impressos do Saeb 2025	20/10/2025 a 31/10/2025
Aplicação dos questionários eletrônicos	Setembro a Novembro
Divulgação dos resultados preliminares no Sistema Saeb	6/7/2026 a 10/7/2026
*Interposição de recursos contra os resultados preliminares no Sistema Saeb	6/7/2026 a 10/7/2026
Resultado dos recursos contra os resultados preliminares no Sistema Saeb	A partir de 28/8/2026
Divulgação dos resultados finais do Saeb 2025 no Sistema Saeb	A partir de 28/8/2026

*Na data final para interposição de recursos, o prazo se encerrará às 17 horas (horário de Brasília).



Fonte: Basil (2025)

No dia 13 de outubro de 2025, recebemos uma mensagem via Whatsapp da assessora pedagógica da 12ª DIREC (2025), responsável pela Escola Azul, sobre a data da realização da prova do SAEB. A mensagem dizia o seguinte:

Encaminhando a data da realização das aplicações do SAEB. Dia 20/10, início 8h para a turma do matutino e às 14h para a turma do vespertino. Oriente os alunos para usarem lápis e borracha. O aplicador chegará meia hora antes. Oriente que até a data da prova, diretora e professores de Língua Portuguesa e Matemática (respectivamente as professoras do 5º ano matutino e vespertino), respondam ao questionário do INEP. Não esqueça de organizar a sala extra para os alunos com NEE e com o profissional da escola para apoio deles. Qualquer dúvida pode me ligar (Assessoria pedagógica da 12ª DIREC, 2025).

No dia 14 de outubro de 2025, o diretor da 12ª DIREC (2025), no grupo de gestores, encaminhou outra mensagem sobre o SAEB, conforme apresentado a seguir:

✅ ATENÇÃO, DIRETORES E PROFESSORES!

📌 Este ano teremos o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica. Além dos testes para os estudantes, serão aplicados questionários contextuais digitais para gestores, diretores e professores.

👉 Para responder, é obrigatório fazer o cadastro no sistema SAEB:

🔗 <http://saeb.inep.gov.br/saeb/>

⚠️ Importante:

- Se já possui cadastro e esqueceu a senha, basta recuperá-la no próprio sistema.
- Acesse o Sistema Saeb <http://saeb.inep.gov.br/saeb/>,
- Clique em Login; NÃO ACESSAR PELO GOV.BR
- Clique em Esqueceu a senha?
- Em nome de usuário, informe seu CPF (Somente números);
- Clique em Enviar.

👉 Lembretes:

- Somente o cadastro permitirá o acesso aos resultados preliminares.
 - Em caso de dúvida, procure os guias de orientação ao cadastro no endereço <http://saeb.inep.gov.br/saeb/>
- Sua participação é fundamental para entendermos melhor a realidade da escola e fortalecer os resultados da aprendizagem! 💡 🇧🇷
- #SAEB2025 #Educação #Participação (Diretor da 12ª Direc, 2025)

Devido a um atraso do INEP no envio das avaliações do SAEB, a data do certame foi postergada para o dia 27 de outubro de 2025 com seus respectivos aplicadores. No dia 14 de outubro, o diretor da 12ª DIREC (2025) informou no grupo de gestores sobre uma reunião com as seguintes demandas:

convocamos o (a) diretor (a), o(a) Coordenador (a) Pedagógico (a) e o Supervisor (a) para uma reunião extraordinária na próxima quinta-feira dia 16/10 das 9h às 12h no auditório do Centro Estadual de Educação Profissional Francisco de Assis Pedrosa – CEEP, Mossoró, onde trataremos da pauta abaixo:

1. boas vindas;
2. SAEB 2025;
3. editais FGV;
4. encaminhamentos;
5. encerramento.

Na reunião, o diretor da DIREC falou sobre a pauta em questão, mas o que nos chamou a atenção foi a pauta sobre uma sala denominada “sala de situação da 12ª DIREC”, em que os responsáveis (equipe gestora, professores e demais sujeitos participantes da avaliação) poderiam tirar dúvidas ou registrar alguma ocorrência no momento da aplicação do SAEB. Explanou também sobre um *site*¹⁷ específico para alimentar em tempo real a quantidade de alunos presentes ou ausentes, o motivo da ausência etc.

¹⁷ A mensagem encaminhada pela equipe pedagógica da 12ª DIREC: “ATA – Apresentação do Sistema de Acompanhamento SAEB 2025; Reunião realizada em 23 de outubro de 2025; Participação da Secretária, do Coordenador (GPD/SEEC) e do Professor. Resumo: durante o encontro, foi apresentado o novo sistema de acompanhamento em tempo real da aplicação do SAEB 2025. Foram abordadas orientações sobre registros, frequência, justificativas e monitoramento das provas. Baixe a ATA completa em PDF: Ata Apresentação do Sistema de Acompanhamento da Aplicação do SAEB 2025; Link do Sistema: <https://script.google.com/macros/s/AKfycbzQxJCosaNx2BREzteljwiSmH4htYAONrkfu3xlMU8yzfd1Gk2HasaUkXMEFluAX8xY/exec>. Gravação da reunião: <https://drive.google.com/file/d/1TnBQzydr7xtl13Bkl8z1bOUcAorjBwNB/view?usp=sharing> . Manual do

Desse modo foi feito no dia agendado para a aplicação do SAEB na Escola Azul. A prova foi realizada no dia 27 de outubro de 2025, com a presença de três aplicadoras (uma para a sala regular e as outras duas para as crianças com NEE em outras salas extras). A prova durou um pouco mais de duas horas e ocorreu tudo em perfeita ordem e organização. Enquanto era aplicada a prova, as professoras, assim como a diretora, responderam a um questionário socioeconômico organizado pelo SAEB.

4.2 O contexto escolar local frente às avaliações externas

Discorremos, nesta seção, sobre as discussões realizadas durante o trabalho empírico, que se volta para a compreensão de como os sujeitos interpretam as políticas de avaliação externa, o SAEB, no contexto da prática de uma escola da rede estadual de Mossoró-RN nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A investigação empírica foi realizada por meio de instrumentos definidos *a priori*, sendo eles: observação dos espaços escolares e outros espaços também, reuniões da 12ª DIREC, análise de documentos como o PPP, as Referências Básicas que regem o PPP das escolas do RN, documentos de referência do SAEB, dentre outros, além do questionário semiestruturado com a diretora, coordenadora, supervisora e professoras do 5º ano do Ensino Fundamental dos turnos matutino e vespertino.

Como as avaliações externas seguem um cronograma (de âmbito local como também nacional), pensamos ser produtivo para a nossa investigação aplicar um questionário com as assessoras pedagógicas da 12ª DIREC com o objetivo de investigar como o órgão articula e lida com demandas dessas avaliações com as necessidades internas da escola.

Os sujeitos compõem o quadro de servidores efetivos da rede estadual de Mossoró/RN. Ao todo, sete sujeitos participaram desta pesquisa. Com o TCLE assinado pelos atores sociais, abreviaremos a função de cada profissional, tanto da escola como da 12ª DIREC. Sendo “DE” para diretora escolar, “SP” para supervisora pedagógica, “CP” para coordenadora pedagógica, “PM” para professora do 5º ano matutino, “PV” para professora do 5º ano vespertino, “AP1” assessora pedagógica da 12ª DIREC e “AP2” assessora pedagógica da 12ª DIREC, conforme apresentado no Quadro 5 a seguir:

Quadro 5 – Sujeitos da pesquisa empírica

SUJEITOS DA PESQUISA	QUANTITATIVO	FORMA COMO SERÁ CITADA
DIRETORA	01	DE
COORDENADORA PEDAGÓGICA	01	CP
SUPERVISORA PEDAGÓGICA	01	SP
PROFESSORA DO 5º ANO MATUTINO	01	PM
PROFESSORA DO 5º ANO VESPERTINO	01	PV
ASSESSORA PEDAGÓGICA DA 12ª DIREC	02	AP1 e AP2

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Na elaboração das questões a serem feitas aos sujeitos da investigação, criamos, *a priori*, categorias de análise de modo a possibilitar uma compreensão mais ampla sobre o modo como os diferentes atores educacionais percebem, vivenciam e se envolvem com as avaliações externas, especialmente o SAEB. A escolha dessas categorias está alinhada aos objetivos da pesquisa e ao referencial teórico adotado, que busca compreender as avaliações externas como instrumentos de regulação, mas também de reflexão e aprimoramento das práticas pedagógicas.

No caso dos atores escolares (gestora, coordenadora, supervisora pedagógica e professoras), as três categorias propostas possibilitam uma análise aprofundada do objeto de estudo, sendo elas:

- a) categoria 1 – Compreensão dos sujeitos acerca das avaliações externas (SAEB): esta categoria busca identificar como os sujeitos compreendem o papel, os objetivos e a função do SAEB no contexto escolar. A intenção é perceber se a avaliação é vista apenas como um instrumento de mensuração de resultados ou também como uma ferramenta de diagnóstico e melhoria das aprendizagens;
- b) categoria 2 – Preparação e ressignificação das avaliações externas (SAEB): justifica-se pela necessidade de compreender as estratégias utilizadas pela escola para se preparar para o SAEB e como os profissionais ressignificam essa experiência no cotidiano pedagógico. Essa categoria possibilita analisar como o processo avaliativo impacta a organização do ensino, o currículo e as práticas docentes;

c) categoria 3 – Resultados das avaliações externas (SAEB) e melhoria contínua de ações, formação e práticas pedagógicas: foi criada para investigar de que maneira os resultados do SAEB são utilizados pela escola, se eles geram reflexões e ações de formação continuada e se contribuem para a melhoria das práticas e da aprendizagem.

Já para os sujeitos da 12ª DIREC, as categorias foram elaboradas considerando-se o papel de gestão e da coordenação da política de avaliação:

- a) categoria 1 – Coordenação e organização das avaliações externas: visa a compreender como a 12ª DIREC organiza, planeja e acompanha o processo de aplicação das avaliações externas nas escolas sob sua jurisdição, bem como os desafios enfrentados nesse processo;
- b) categoria 2 – Preparação e suporte às escolas sobre o SAEB: justifica-se pela importância de analisar as ações formativas, de orientação e de apoio técnico e pedagógico oferecidas às escolas, considerando-se o papel mediador da DIREC entre o nível central (INEP/MEC) e as unidades escolares;
- c) categoria 3 – Impacto e reflexão sobre os resultados do SAEB: busca compreender de que forma os resultados das avaliações são utilizados pela 12ª DIREC para subsidiar o planejamento estratégico, as políticas de formação e o acompanhamento das escolas, promovendo um ciclo contínuo de avaliação e melhoria.

Dessa forma, as categorias foram pensadas para articular as demandas externas das políticas de avaliação com as necessidades internas da escola, valorizando as percepções e práticas dos sujeitos envolvidos. Essa organização do processo possibilita compreender o SAEB não apenas como um instrumento de medição, mas também como um processo social, político e pedagógico que envolve múltiplos níveis de atuação e interpretação.

Em 29 de maio de 2025, por intermédio do POSEDUC, encaminhamos o pedido de anuência para a realização da pesquisa. Mediante anuência das instituições e aprovação da pesquisa no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), visitamos a escola e a 12ª DIREC, em Mossoró/-RN, fizemos os esclarecimentos necessários aos atores sociais e solicitamos a sua colaboração, garantindo a preservação da identidade dos participantes da instituição escolar e de seus representantes, assim como também da 12ª DIREC, por meio de nomes fictícios. Assinados os TCLEs, foram arquivados juntamente com os demais documentos inerentes ao estudo. Uma vez concedida anuência para a pesquisa, agendamos para a data de 1º de julho de 2025 a entrega do questionário via Google Forms aos sujeitos da escola como também da 12ª DIREC, iniciando a etapa da observação.

4.3 Organização da Escola Azul e sua dinâmica com as avaliações do SAEB

A pesquisa empírica se deu em uma escola da rede estadual, aqui definida como Escola Azul, a qual oferta ensino do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (crianças de 6 a 10 anos de idade), funcionando nos turnos matutino e vespertino, com aulas ministradas nos horários de 7h até 11h30 e de 13h até 17h30. Ela é administrada pela SEEC, sendo a 12ª DIREC a responsável por essa escola em questão, situada em Mossoró-RN. Em análise do PPP da escola, registramos que está localizada em um bairro da zona sul do município, atendendo na sua maioria uma comunidade de baixa renda com pais assalariados, mães domésticas, lavandeiras, vendedoras, desempregados.

Em conversas informais com a equipe de apoio da Escola Azul e também por conhecer um pouco a comunidade escolar, a realidade de algumas famílias (como casais separados, crianças morando com avós, tios e parentes), detectamos que a maioria tem um nível de escolaridade do Ensino Fundamental anos iniciais; outros com o Ensino Fundamental anos finais incompleto e a minoria com nível de Ensino Médio.

O bairro tem outras escolas que oferecem diferentes modalidades de ensino, além de dispor de um posto de saúde que atende à comunidade escolar. Bourdin (2001) apresenta a ideia de “local” como o espaço do mundo da vida cotidiana, onde se constroem as relações com o outro e os vínculos sociais que dão sentido à convivência comunitária. Nessa perspectiva, compreender o contexto escolar implica também reconhecer o espaço em que ele está inserido e as interações que o constituem.

Toda pesquisa qualitativa, de natureza social ou empírica, busca justamente compreender essa rede de significados e representações presentes no mundo vivencial das pessoas (Bauer; Gaskell, 2008), procurando entender como elas se relacionam com seu cotidiano (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023). Nesse contexto, conforme aponta o PPP da Escola Azul, os profissionais da instituição participam ativamente de cursos e formações continuadas promovidas pela 12ª DIREC, voltados à preparação para as avaliações externas realizadas pelo SEEC, como o SIMAIS, e por órgãos nacionais, como o SAEB. Os professores da Educação Especial também têm acesso a capacitações específicas, ofertadas pelo setor de Educação Especial da 12ª DIREC, fortalecendo o compromisso coletivo com a melhoria da prática pedagógica e com o desenvolvimento dos estudantes.

A referida escola contempla também a Educação Inclusiva com Atendimento Educacional Especializado (AEE), com fins e princípios respaldados na Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), a LDB. Já as merendeiras participam do curso de capacitação

em boas práticas de manipulação e segurança alimentar em Unidades de Alimentação Escolar, ofertado pela empresa terceirizada pela qual são contratadas. Ambas as formações são ofertadas anualmente. Sobre o PPP, o documento Referências Básicas para Organização do Trabalho Pedagógico (RBOTP), elaborado pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura (SEEC) e pela Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista (VUNESP), considera que

O disposto nos artigos 12, 13 e 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), ao assumir que a elaboração e a execução do Projeto Político-Pedagógico constituem incumbência da escola, responsabilidade dos seus profissionais, bem como, o envolvimento da comunidade nesse processo. Cabe à escola e seus profissionais possibilitarem o conhecimento às famílias quanto ao conteúdo descrito em sua proposta pedagógica (Rio Grande do Norte, 2018, p. 37-38).

Na Escola Azul, foram matriculados 202 alunos em 2025, sendo 91 no turno matutino e 111 alunos no turno vespertino. No que concerne à estrutura física, a escola dispõe no total de seis salas de aulas (duas salas na parte superior – 1º andar, e quatro salas na parte inferior), funcionando cinco salas no turno matutino e seis salas no turno vespertino; uma sala de AEE; uma sala da leitura (local onde também funcionam aulas interativas com Chrome books); uma biblioteca, onde a escola aos poucos está reorganizando esse espaço; uma sala dos professores (onde ocorre a maioria das reuniões e planejamentos); uma diretoria (funciona também no mesmo espaço a secretaria, na qual gestora, coordenadora e até a supervisora também exercem a função de secretária, pois na escola não existe ninguém para o cargo); uma cozinha; uma dispensa; três banheiros (masculino, feminino e um de funcionários); e um pátio (local onde as crianças ficam no intervalo, onde tem a recreação e demais eventos ocorridos dentro da escola). Em relação à acessibilidade, a escola tem apenas as salas da parte inferior acessíveis a pessoas com deficiência física.

As salas são pequenas e, em algumas turmas, a quantidade de alunos por sala ultrapassa os padrões estabelecidos pela Secretaria da Educação, contrariando o Artigo 4º da LDB, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), o qual prevê que

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: IX – padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados (Redação dada pela Lei nº 14.333, de 2022).

No processo de análise do PPP da Escola Azul, observamos que o documento é dividido por categorias, apresenta um pouco da identidade da instituição, alguns marcos, como também a organização da ação educativa por meio de diretrizes curriculares. É possível destacar que, apesar de a escola ser atuante e participativa nas avaliações externas em âmbito local e global, pouco se apresenta e se fala em seu PPP sobre avaliações externas, como o SAEB, considerando-se que os resultados dessas avaliações fazem diferença no Ideb da escola. O que nos transparece é que se fala muito nas formações, encontros etc., mas se dá pouca importância ao planejamento no próprio documento escolar.

Os dados ou informações gerados pelo Ideb constituem subsídios para a formulação e a implementação de políticas públicas educacionais. Essas políticas, no bojo da concepção neoliberal, tendem a atribuir aos sistemas de ensino e às escolas a responsabilização e a prestação de contas pelos serviços educacionais prestados, bem articular no próprio sistema de ensino ações que propiciem alcançar a meta do índice (Chirinéa; Pasquarelli, 2023, p. 104).

Esse cenário evidencia que, embora a escola tenha um PPP estruturado e participativo, ainda existem fragilidades concretas que impactam diretamente as condições de ensino e aprendizagem, como a inadequação do espaço físico e a superlotação das salas, em desacordo com os padrões mínimos estabelecidos pela LDB (Brasil, 1996). Soma-se a isso o fato de que, mesmo participando ativamente das avaliações externas, a instituição não incorpora de forma consistente a discussão sobre o SAEB em seu PPP, o que revela uma distância entre as práticas de gestão, as exigências das políticas avaliativas e o planejamento pedagógico.

Desse modo, compreendemos que a responsabilização e a lógica de resultados, intensificadas pelas políticas de avaliação em larga escala e expressas no Ideb, não são acompanhadas de condições estruturais e formativas suficientes para que a escola responda adequadamente às demandas impostas. Nesse sentido, o que se observa é um descompasso entre as expectativas do sistema e a realidade vivenciada no cotidiano escolar, reforçando a necessidade de revisões mais profundas no planejamento institucional e no próprio PPP, de modo a integrar de forma efetiva as avaliações externas ao projeto educativo da escola.

4.3.1 Gestão e organização da 12ª DIREC diante das avaliações do SAEB

A circunscrição da 12ª DIREC abrange oito municípios, totalizando 71 escolas, sendo 52 escolas em Mossoró, 2 escolas em Tibau, 2 em Grossos, 7 escolas em Areia Branca, 1 em Serra do Mel, 2 em Upanema, 2 em Governador Dix-sept Rosado e 3 escolas em Baraúna. Das

71 escolas mencionadas, 4 delas são centros de atendimento, dentre elas o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), o Centro Estadual de Capacitação de Educadores e Atendimento ao Surdo (CAS), o Centro Regional de Educação Especial de Mossoró (CREEMOS) e o Centro Estadual de Educação Profissional Professor Francisco de Assis Pedrosa (CEEP).

Chirinéa e Pasquarelli (2023, p. 102) ressaltam que

O modelo de gestão escolar, ainda que situada no âmbito dos progressivos graus de autonomia, atende às demandas exigidas pela reorganização do papel do Estado e pela descentralização. Portanto, no contexto da passagem de um Estado burocrático para gerencial, a autonomia está intimamente relacionada a questões como competência, agilidade, flexibilidade e efetividade da gestão escolar, aliada a outras questões, como economia de tempo, recursos humanos e materiais e, finalmente, a melhoria da qualidade do ensino, exigida pelo Estado avaliador.

Em suma, a organização da 12ª DIREC diante do SAEB é proativa, focando na preparação técnica dos profissionais e na mobilização da comunidade escolar, utilizando os dados das avaliações como ferramentas estratégicas para aprimorar o ensino e a aprendizagem em sua área de abrangência.

4.4 A participação amostral da Escola Azul no ERCE 2025

No dia 12 de junho de 2025, a direção da Escola Azul recebeu um e-mail do Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (CEBRASPE), especificamente da coordenadora de Logística de Aplicação, Aline de Lima Sá Santos, informando que a escola havia sido selecionada pelo INEP/MEC para participar da aplicação do Estudo Regional Comparativo e Explicativo (ERCE), promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). No e-mail foi informado também que o INEP já havia comunicado à Secretaria de Educação sobre a seleção para o estudo. A mensagem de e-mail indicava a aplicação da prova referente ao ERCE para o período de 1º e 17 de outubro de 2025, durante o turno de aula, com duração de aproximadamente 4 horas, divididas em dois dias.

Foi informado que o CEBRASPE é o responsável por conduzir a avaliação, que incluiu: Leitura, Escrita e Matemática (4º e 7º ano do Ensino Fundamental) e Ciências Naturais (apenas 7º ano), e que todos os materiais seriam fornecidos pelo CEBRASPE e a escola deveria garantir o mínimo de 80% de presença dos estudantes nos dias agendados.

Na condição de vice-diretora da Escola Azul, naquele contexto, a pesquisadora confirmou a participação da escola na aplicação do ERCE 2025. Nesse momento, surgiu a

curiosidade: o que é o ERCE? Qual o seu objetivo? Em buscas realizadas nos *sites* de pesquisa, especificamente no Google, obtivemos a resposta:

O Estudo Regional Comparativo e Explicativo (Erce) é uma avaliação internacional direcionada aos países da América Latina e Caribe, realizada, periodicamente, desde 1997. O Brasil participa do Erce desde o início da avaliação. Conduzido pelo Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE), ligado à Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), o Erce monitora os avanços na aprendizagem dos estudantes da região. Os países participantes do LLECE são Argentina, Brasil, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, Guatemala, Honduras, El Salvador, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana e Uruguai (Erce, 2020).

Ao observar esse movimento, é possível relacionar o ERCE à lógica das redes políticas educacionais descrita por Ball (2022), em que diferentes atores, nacionais e internacionais, interagem e constroem políticas públicas em um processo de negociação, influência e correlação. Essas redes incluem organismos multilaterais, governos, universidades e instituições privadas, todos articulados em torno da produção e da circulação de ideias e práticas de gestão educacional. No caso do ERCE, percebemos uma forte articulação entre a UNESCO, o LLECE e o INEP, compondo uma rede que envolve vários países na avaliação, que influencia diretamente as políticas e práticas educacionais no Brasil e nos demais países participantes.

No Brasil, o INEP é o órgão responsável pelo planejamento e pela operacionalização do ERCE, o que o coloca como elo fundamental dessa rede política. Em buscas no *site* do INEP, encontramos uma página que fala exclusivamente do ERCE no Brasil. A página contém seis abas, sendo elas: “Resultados – Site do LLECE – Testes e questionários – Histórico – Outros Documentos – Perguntas Frequentes, além da apresentação do programa. O estudo avalia estudantes em leitura, escrita, matemática e ciências, além de investigar fatores associados à aprendizagem. As provas e questionários são aplicados em turmas do 4º ano (com foco em leitura, escrita e matemática) e do 7º ano do Ensino Fundamental.

Em uma busca minuciosa para aprofundamento sobre a avaliação ERCE, acessamos cada aba para conhecer melhor o ERCE e seus objetivos, sendo eles:

- a) histórico – O Primeiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo (PERCE), realizado em 1997 foi a primeira iniciativa que reuniu informações comparativas sobre a aprendizagem de alunos da América Latina e do Caribe. Participaram 13 países e cerca de 55 mil estudantes das 3ª e 4ª séries (4º e 5º anos) do Ensino Fundamental, avaliados em leitura e matemática, além de responderem a questionários sobre fatores que influenciam o desempenho escolar. Em 2006, o Segundo Estudo (SERCE) ampliou o

alcance, envolvendo 16 países e mais de 196 mil estudantes do 4º e 7º ano, avaliados em leitura, escrita, matemática e, em alguns países, também em ciências. Devido às mudanças metodológicas e de áreas avaliadas, os resultados do SERCE não puderam ser comparados diretamente aos do PERCE. Já em 2013, o Terceiro Estudo (TERCE) consolidou essa avaliação com a participação de 15 países e do Estado mexicano de Nuevo León, mantendo o foco nas mesmas áreas e séries, com 195.752 estudantes, e introduzindo os chamados “módulos nacionais” para investigar fatores associados à aprendizagem. Em 2019, ocorreu o Quarto Estudo (ERCE 2019), que contou com 18 países e manteve as mesmas áreas e séries avaliadas. A partir dessa edição, a nomenclatura passou a ser padronizada apenas como ERCE, seguida do ano da aplicação, marcando uma nova fase no acompanhamento da educação na América Latina;

- b) resultados – informações sobre os resultados da avaliação desde 1997, quando era o “PERCE 1997”, o “SERCE 2006”, o “TERCE 2013”, até chegar no “ERCE 2019”.
- c) *site* do LLECE (Unesco, 200-) – direciona para a página da UNESCO a qual descreve ações desenvolvidas pelo Escritório Regional da UNESCO em Santiago, no Chile, estabelecido em 1963, tem sido um ator fundamental na cooperação regional, apoiando os Estados-membros na melhoria de seus sistemas educacionais e promovendo a educação como motor do desenvolvimento. Ao longo do tempo, ampliou seu escopo para incluir ciência, cultura, comunicação e informação, alinhando-se aos objetivos globais da UNESCO. Além disso, como representação nacional no Chile, participa da Plataforma Colaborativa Regional para a América Latina e o Caribe, contribuindo para a construção de sociedades mais justas e sustentáveis;
- d) testes e questionários –O ERCE utiliza dois tipos principais de instrumentos: testes cognitivos e questionários contextuais. Os testes avaliam o que os estudantes aprenderam nas áreas de leitura, escrita, matemática e ciências, com base em objetivos comuns aos currículos dos países da América Latina e do Caribe. Em leitura, são avaliados três domínios: diversidade textual, estratégias de leitura e compreensão. Na escrita, há cinco: conhecimento do código, processos da escrita, diversidade textual, morfossintaxe e coerência e coesão. Em matemática, os domínios são números e operações, grandezas e medidas, geometria, estatística e probabilidade e padrões e álgebra. Já em ciências, avaliado apenas no 7º ano, incluem-se corpo humano e saúde, ciência e tecnologia, Terra e universo, seres vivos, energia e matéria, e ecologia e meio ambiente. Os questionários contextuais, por sua vez, ajudam a entender os fatores que

influenciam o desempenho dos alunos, coletando informações sobre estudantes, famílias, professores e diretores. Entre os temas abordados estão o sentido de pertencimento à escola, o envolvimento dos pais nas atividades de aprendizagem, o nível socioeconômico das famílias, a violência na comunidade e a participação dos responsáveis na vida escolar. Esses dados complementam os testes e possibilitam uma visão mais ampla das condições de aprendizagem na região;

e) outros documentos - Jogo da memória – ERCE 2019 e Manual de Identidade Visual do ERCE (Português);

f) perguntas frequentes – Algumas curiosidades sobre o ERCE: O que é o ERCE? Para que serve o ERCE? De quais edições do ERCE o Brasil participou? Que instrumentos avaliativos compõem o ERCE? Como é a aplicação? Como é definido o que será avaliado no ERCE? Por que o nome da avaliação mudou ao longo das edições?

Vale destacar que, além do *site* da UNESCO e do INEP, que falam sobre a avaliação ERCE, não encontramos nenhum outro documento ou texto que fala sobre essa avaliação internacional.

Paralelo à nossa busca, no dia 26 de junho de 2025, o Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e seleção e de Promoção de Eventos (CEBRASPE) entrou em contato com a escola por e-mail parabenizando-a por integrar a amostra do ERCE e destacando a importância do ponto focal para o sucesso da aplicação, garantindo que o processo ocorra conforme os padrões internacionais estabelecidos. Essa comunicação exemplifica, na prática, como a rede de governança educacional se articula entre diferentes instâncias, internacionais (UNESCO/LLECE), nacionais (INEP), regionais (CEBRASPE) e locais (escolas e gestores), caracterizando o que Ball (2022) denomina de “redes de políticas”, nas quais o poder é exercido de forma disseminada, compartilhada e em constante negociação, garantindo que tudo ocorra conforme os padrões internacionais adotados pelos 18 países participantes.

O Quarto Estudo Regional Comparativo e Explicativo (Erce 2019) teve a participação de 18 países: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana e Uruguai. Foram mantidas as séries e áreas do conhecimento avaliadas. Se nos anos anteriores a sigla que identificava os estudos incorporava a letra que designava a edição do estudo (primeira, segunda e terceira para, respectivamente, Perce, Serce e Terce), a partir de 2019, o estudo passa a ser identificado apenas como Erce, seguido do ano da aplicação (Erce, 2020).

Para estruturar de forma mais simples e para uma melhor compreensão, segue o Quadro 6, que apresenta os países participantes do ERCE antes e depois (2017 e 2025).

Quadro 6 Países participantes do ERCE (1997-2025)

ANTES (1997)	DEPOIS (2025)
AR – ARGENTINA	AR - Argentina
BO – BOLÍVIA	BO - Bolívia
BR – BRASIL	BR - Brasil
CL – CHILE	CL – Chile
CO – COLÔMBIA	CO - Colômbia
CR - COSTA RICA	CR - Costa Rica
CU – CUBA	CU - Cuba
HN – HONDURAS	EC - Equador
MX – MÉXICO	MX - México
PY – PARAGUAI	PY - Paraguai
PE – PERU	PE – Peru
DO - REPÚBLICA DOMINICANA	DO - República Dominicana
VE – VENEZUELA	GT - Guatemala
	HN - Honduras
	SV - El Salvador
	NI - Nicarágua
	PA - Panamá
	UY - Uruguai

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Em anexo, no corpo do e-mail, o CEBRASPE enviou um modelo do formulário de listagem de turmas, que seria utilizado nos próximos contatos, disponibilizando-se a auxiliar as instituições quanto ao preenchimento. As orientações foram bem diretas sobre o uso do formulário, o uso exclusivo dos envolvidos no projeto e que tem caráter sigiloso – não deveria ser reproduzido ou compartilhado e que, em breve, o(a) coordenador(a) de polo entraria em contato para agendar a aplicação na escola e definir o aplicador responsável.

No dia 30 de junho de 2025, a equipe do CEBRASPE enviou outro e-mail a respeito do ERCE 2025, orientando para dar sequência ao planejamento da aplicação do ERCE 2025. Para isso, foi pedido o preenchimento de um formulário especificando todas as turmas do 4º ano da escola e os nomes dos professores de Português e Matemática, com prazo de envio do formulário preenchido em até dois dias para realizar o sorteio das turmas que participariam da avaliação. Na sequência, iríamos receber outro formulário para preenchimento com os nomes dos estudantes da turma sorteada. Após um dia, enviamos a planilha das três turmas do 4º ano da escola e os respectivos nomes dos professores, com o quantitativo de alunos por turma e também o quantitativo de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

No dia 11 de julho, o CEBRASPE enviou um e-mail confirmando a turma selecionada e, em anexo, o formulário de listagem de estudantes em formato Excel a ser preenchido pela escola com os nomes dos alunos e ser devolvido ao CEBRASPE, por meio do sistema “Agendamento ERCE”. Para acessar o sistema Agenda ERCE, foi disponibilizado o login e a senha para acesso e acompanhamento dos agendamentos pelo portal.

Foi orientado que o formulário fosse devolvido em até dois dias e que fosse utilizasse o modelo enviado em anexo para facilitar o preenchimento e o Guia rápido de acesso ao sistema. No mesmo dia, a coordenadora de logística do CEBRASPE encaminhou, em anexo, o Manual de Instruções para Envio do Formulário de Estudantes, com o objetivo de facilitar o correto preenchimento e o envio dos formulários por meio do sistema. O material continha orientações passo a passo para garantir que todas as informações fossem inseridas de forma adequada. Esther Kuisch Laroche, diretora do Escritório Regional da UNESCO em Santiago, afirmou que

O ERCE 2025 é uma ferramenta estratégica para os países da América Latina e do Caribe. Ele nos permite compreender não apenas os níveis de aprendizagem dos alunos, mas também os contextos em que essa aprendizagem ocorre. Essa perspectiva abrangente é fundamental para a formulação de políticas educacionais mais inclusivas e eficazes (Unesco, 2024).

No dia 5 de setembro de 2025, recebemos uma mensagem do professor que aplicaria a prova ERCE 2025 nos chamando para uma conversa informal. Ele explicou como iria proceder na aplicação e discutimos a melhor data e hora para realizar a avaliação, sendo os dias 1º e 2 de outubro de 2025 as datas da prova ERCE 2025. No dia 8 de setembro, o professor/aplicador da ERCE retornou à ligação para explicar os questionários que as famílias teriam que responder e ser entregues no primeiro ou segundo dia da avaliação. Com isso, deixamos também marcado o dia em que ele iria entregar os questionários, na segunda-feira, 15 de setembro de 2025.

O professor aplicador do ERCE 2025 veio ao nosso encontro no dia 15 de setembro de 2025, como combinado no último contato por telefone, para entregar os questionários socioeconômicos das famílias e explicar mais um pouco como seria a dinâmica das provas. Ele relatou que a duração das provas seria de 2 horas e 15 minutos, podendo ser divididos os horários ou não. No primeiro dia (1º/10/2025), foi aplicada a prova de Português (leitura e escrita), e no segundo dia (2/10/2025), a prova de Matemática. Ele ainda informou que no segundo dia, os alunos, a professora e o ponto focal da escola responderíamos um formulário socioeconômico, que faz parte da avaliação ERCE. Só seriam contabilizados se tivesse pelo menos 80% dos alunos participantes (um total de 17 alunos), visto que a turma do 4º ano tinha 21 alunos.

Alinhamos a participação de estudantes com NEE, definindo os procedimentos necessários. Ao final da explicação, respondemos a um formulário de confirmação de visita. Ao final do dia, recebemos um e-mail de Claudia da Silva Costa, então coordenadora de logística do CEBRASPE, confirmando as datas da avaliação na escola e cópia eletrônica dos formulários Acompanhamento de Estudante e Acompanhamento de Professor. A versão original seria entregue via malote pelo aplicador designado.

O estudo envolverá mais de 5.000 escolas e aproximadamente 190.000 alunos do 3º e 6º ano, tanto de países de língua espanhola quanto do Brasil. Reconhecido por seu rigor técnico e capacidade de produzir resultados comparáveis regionalmente, o ERCE 2025 gerará evidências valiosas para fortalecer os sistemas educacionais e reduzir as lacunas de aprendizagem. Além das avaliações de aprendizagem acadêmica, questionários serão aplicados a alunos, professores, famílias e líderes escolares, a fim de entender melhor os fatores contextuais que afetam o desempenho escolar e o bem-estar dos alunos (Unesco, 2025).

As provas foram aplicadas na data prevista e delegadas pelo professor aplicador responsável pela prova. Tudo ocorreu dentro do planejado. O ponto focal (a vice-diretora) e a professora da turma do 4º ano responderam aos questionários, assim como as famílias das crianças participantes do ERCE 2025. No dia 6 de outubro, recebemos um e-mail do CEBRASPE comunicando e agradecendo pela aplicação do ERCE 2025, como também pelo preenchimento do formulário: “ERCE 2025 – aplicação em sala extra”. O formulário foi apresentado pelo “*Google Forms*” com o seguinte conteúdo:

Prezada equipe escolar, nós do INEP gostaríamos de sua colaboração para coletar informações sobre os estudantes que fizeram as provas do ERCE 2025 em uma sala extra para atendimento das diferentes necessidades educacionais específicas. Suas respostas serão valiosas para o aprimoramento das acomodações para os estudantes em próximas aplicações de avaliações e exames nacionais. Por favor, preencha um formulário para cada estudante que utilizou uma sala extra no ERCE (CEBRASPE, 2025).

Consideramos que a participação amostral da Escola Azul no ERCE 2025 se revelou um momento privilegiado para compreender, de maneira concreta, como as políticas educacionais internacionais se materializam no cotidiano escolar e são apropriadas pelos sujeitos envolvidos. A integração da escola a essa avaliação, conduzida por instâncias multilaterais, como a UNESCO, e operacionalizada pelo INEP e pelo CEBRASPE, permitiu acompanhar de perto a circulação de orientações, instrumentos e expectativas que atravessam diferentes níveis de governança, compondo aquilo que Ball, Maguire e Braun (2021)

denominam de *policy enactment*, isto é, a política tal como ganha vida em contextos específicos, mediada por interpretações, negociações e práticas situadas.

Nesse sentido, o processo de organização, comunicação, preenchimento de formulários, definição de turmas, interlocução com aplicadores e orientação às famílias não pode ser compreendido como mera rotina administrativa. Trata-se, antes, de um espaço em que os atores escolares são convocados a produzir sentidos sobre a política, a atribuir-lhe relevância, a ajustar suas rotinas e a reinterpretar suas funções diante das demandas externas.

Como afirmam Ball, Maguire e Braun (2021), é no “trabalho da política” cotidiana, relacional e muitas vezes invisível que a política realmente se concretiza. A Escola Azul, ao assumir o papel de ponto focal, engajar-se com os instrumentos do ERCE e organizar coletivamente sua aplicação, tornou visível esse trabalho e possibilitou que a investigação captasse o movimento vivo da política em uso.

A experiência de participação no ERCE, portanto, não apenas ampliou a compreensão sobre os mecanismos de uma avaliação internacional, mas também forneceu um campo empírico fundamental para observar como os sujeitos escolares: gestores, professores, estudantes e famílias interpretam e desempenham a política, acionando estratégias de acomodação, negociação e cumprimento. Esse processo evidenciou a escola como um espaço ativo de produção de política, e não apenas como receptora de diretrizes, reforçando a concepção de que as políticas são continuamente recriadas nos contextos locais.

Assim, a presença da Escola Azul no ERCE, para além de um requisito institucional, constituiu-se como etapa central da pesquisa, permitindo analisar a circulação internacional das políticas educacionais e sua recontextualização no cotidiano escolar, em plena consonância com a perspectiva de Ball, Maguire e Braun (2021) sobre a natureza dinâmica, situada e contingente da política educacional.

5 O SAEB NAS VOZES DOS SUJEITOS: EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E SENTIDOS DA AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA

O presente capítulo tem como objetivo compreender como os sujeitos escolares e as assessoras pedagógicas da 12ª DIREC percebem, interpretam e se relacionam com o SAEB no contexto da prática, identificando de que modo as avaliações externas são apropriadas, ressignificadas e incorporadas ao cotidiano pedagógico, influenciando a gestão, a formação docente e as práticas de sala de aula.

Nesse movimento, investigamos como a 12ª DIREC articula e lida com as demandas provenientes dessas avaliações em diálogo com as necessidades internas das escolas, bem como analisar como os diferentes sujeitos interpretam a política de avaliação externa e sua aplicabilidade no contexto escolar, considerando tensões, ajustes e sentidos produzidos na prática. Para isso, os questionários semiestruturados foram organizados em categorias de análise que possibilitaram captar detalhes, experiências e interpretações dos diferentes atores envolvidos no processo avaliativo, permitindo compreender como tais políticas são traduzidas e operacionalizadas no cotidiano institucional.

O questionário semiestruturado foi enviado aos membros da escola, sendo elas a diretora, a supervisora e a coordenadora¹⁸, além das professoras do 5º ano (turma em que foi aplicada a prova do SAEB), em dias alternados, entre os dias 17 e 30 de julho de 2025, com as respectivas devolutivas. O questionário visou a coletar a opinião da diretora, da supervisora, da coordenadora e professoras sobre o processo de avaliação externa aplicado na instituição, nos ajudando a analisar como os sujeitos interpretam a política de avaliação externa e sua aplicabilidade no contexto escolar.

Vale destacar que essa prática se norteia pelas discussões do Ciclo de Políticas (Bowe; Ball; Gold, 1992), em especial o contexto da prática enveredando também pelo contexto da produção de texto e das dimensões contextuais da atuação da política embasados por Ball, Maguire e Braun (2021), sendo eles: contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos, nos quais, segundo esses autores, especialmente no que se refere ao contexto da prática, essas políticas educacionais são reinterpretadas, negociadas e operacionalizadas pelos profissionais da escola.

¹⁸ Ambas fazem parte da gestão escolar, funcionárias públicas concursadas, porém, a coordenadora foi indicada pela diretora para integrar a equipe, tratando-se, portanto, de uma função de caráter político e temporário, diferentemente da supervisora, a mesma função, porém, provida por meio de concurso público específico para o cargo.

Ao considerar também o contexto da produção do texto, percebe-se como os documentos normativos orientam, mas não determinam completamente a ação pedagógica. Aprofundamos essa reflexão ao destacar as dimensões contextuais da atuação, evidenciando que os contextos da atuação política (em se tratando das avaliações em larga escala) influenciam diretamente a forma como as escolas e a 12ª DIREC respondem às políticas. Dessa forma, compreendemos que a prática escolar e a gestão da 12ª DIREC não apenas cumprem as determinações das avaliações externas, mas também as reinterpretam, adaptando-as às suas realidades e produzindo respostas que geram certa diversidade de práticas.

O capítulo está estruturado em três momentos principais, a saber: a apresentação das categorias de análise e dos instrumentos de coleta; a análise dos sujeitos escolares, de como eles interpretam a política de avaliação externa (SAEB) e sua aplicabilidade no contexto escolar; e a análise das falas das assessoras da 12ª DIREC, evidenciando como suas ações articulam e lidam com demandas dessas avaliações com as necessidades internas da escola (nível macro das políticas educacionais ao nível micro da escola). Assim, buscamos investigar como os sujeitos interpretam as políticas de avaliação externa, em especial o SAEB no contexto da prática.

Apresentamos as categorias através da Análise de Conteúdo (AC) na perspectiva de Bardin (2011) sob essa ótica, “esta pesquisa almeja captar percepções e significados de forma detalhada e estruturada, alinhando-se a uma tradição consolidada na investigação qualitativa” (Valle; Ferreira, 2025, p. 3).

Bardin (2011, p. 15) compreende a AC como “[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”, cujo objetivo é explorar os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos participantes de estudos qualitativos e também quantitativos a respeito de um tema, problema e/ou fenômeno, a partir da sistematização rigorosa e estruturada (Valle; Ferreira, 2025, p. 6).

O intuito das técnicas de AC propostas por Laurence Bardin é realizar uma análise sistemática e objetiva do conteúdo de um conjunto de dados, buscando compreender o seu significado e identificar padrões ou tendências presentes nos dados. Dessa forma, as técnicas de AC propostas por Bardin contribuem para uma compreensão mais profunda e rigorosa dos dados, permitindo a elaboração de conclusões mais precisas e fundamentadas. As técnicas utilizadas são: análise categorial, análise de avaliação, análise da enunciação, análise proposicional do discurso, análise da expressão e análise das relações (Valle; Ferreira, 2025, p. 11).

Nesse sentido, ao mobilizar a AC proposta por Bardin (2011) como referência metodológica, esta investigação organiza e interpreta os dados de forma sistemática, buscando revelar padrões, tensões e sentidos atribuídos pelos participantes às avaliações externas. A partir desse movimento analítico, torna-se possível compreender como tais avaliações são apropriadas no cotidiano escolar e como se articulam às ações da 12ª DIREC, evidenciando o entrelaçamento entre política, gestão e prática pedagógica.

Encerrada essa apresentação dos procedimentos analíticos, avançamos para a próxima seção, na qual discutimos os resultados produzidos a partir das categorias estabelecidas e suas implicações para o contexto investigado.

5.1 Entre a política e a prática: o SAEB no cotidiano escolar

Bowe, Ball e Gold (1992) afirma que “a política ‘começa’ em diferentes pontos, assume diferentes trajetórias e pode ser formulada nas escolas, nas autoridades locais ou nos sistemas de poder centralizados”. Segundo Ball, Maguire e Braun (2021, p. 14):

Em uma primeira aproximação dos textos das políticas, os professores se perguntam o que o texto significa para eles, o que buscar orientar e definir. Mas tal leitura é sempre realizada de forma inter-relacionada à história e à cultura institucional. É um processo de decodificação de texto e envolve engajamento nas linguagens da política.

De acordo com Bowe, Ball e Gold (1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Mainardes (2006) afirma que para os autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro dessa arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas” (Mainardes, 2006, p. 53, grifos do autor).

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (Bowe; Ball; Gold, 1992, p. 22)

Com base no referencial teórico do Ciclo de Políticas, proposto por Bowe, Ball e Gold (1992) e Ball, Maguire e Braun (2021), compreendemos que as políticas educacionais, ao chegarem ao contexto escolar, passam por processos de interpretação, tradução e ressignificação. Nesse sentido, o contexto da prática se constitui como o espaço em que as políticas são vivenciadas pelos sujeitos que atuam nas escolas, os quais lhes atribuem novos significados a partir de suas experiências, condições de trabalho e compreensões sobre o fazer pedagógico.

A partir dessa perspectiva, a presente seção busca analisar como os sujeitos escolares:, gestora, coordenadora, supervisoras, professoras e assessoras pedagógicas, interpretam e se relacionam com a política de avaliação externa representada pelo SAEB. As percepções desses profissionais revelam como as orientações normativas são apropriadas no cotidiano, de que modo as avaliações influenciam as práticas pedagógicas e como as ações e decisões institucionais se articulam às demandas externas. Desse modo, o movimento crítico que se estabelece nesta seção consiste em caminhar do campo teórico para o empírico, aproximando a discussão conceitual do Ciclo de Políticas, Redes Políticas, das vozes dos sujeitos pesquisados.

A seguir, apresentamos as análises construídas com os questionários aplicados aos sujeitos escolares, organizadas conforme as categorias de investigação, de modo a evidenciar como cada grupo interpreta, se apropria e ressignifica o SAEB em seu cotidiano profissional.

5.1.1 Compreensão dos sujeitos acerca das avaliações externas (SAEB)

Silva e Carvalho (2022) afirmam que o SAEB é um instrumento de avaliação externa, que objetiva medir a qualidade do ensino nas escolas brasileiras de acordo com informações disponibilizadas no portal do INEP.

Por meio de questionário, perguntamos aos partícipes desta investigação: “O que são avaliações externas? Para que servem?” Para a Diretora Escolar (DE, 2025), as avaliações “*são testes aplicados aos estudantes por instituições que não fazem parte da gestão escolar direta (como o INEP, no caso do SAEB). Diferentemente das avaliações internas (feitas por professores), as externas seguem padrões unificados para todos os alunos da amostra*”.

Silva e Carvalho (2022, p. 36) ressaltam que, “a priori, sabe-se que o Sistema de Avaliação da Educação Básica visa cumprir com o papel de medir a qualidade educacional e, a partir disso, orientar e avaliar as políticas educacionais”. Conforme exposto no próprio portal do INEP (2023, n.p.):

O Saeb permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências.

DE (2025) afirma que:

As avaliações externas têm várias finalidades importantes: 1. Diagnosticar a aprendizagem dos alunos; avaliam o domínio de competências e habilidades em áreas como Língua Portuguesa e Matemática; identificam lacunas no processo de ensino e aprendizagem. 2 Oferecer dados para políticas públicas; permitem que os governos e gestores criem ou ajustem políticas educacionais com base em evidências. 3. Acompanhar a qualidade da educação; mostram o desempenho das redes de ensino ao longo do tempo. 4. Apoiar o trabalho pedagógico; ajudam as escolas a entenderem seus pontos fortes e fracos. 5. Compor indicadores como o IDEB; os resultados do SAEB, junto com a taxa de aprovação, formam o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que é um dos principais indicadores de qualidade da educação no Brasil.

De acordo com Silva *et al.* (2023, p. 45), “os modelos de avaliação em larga escala e as políticas atreladas buscam assegurar a qualidade da educação e do sistema escolar, muito embora apliquem seus programas por meio de avaliações padronizadas e descontextualizadas do âmbito escolar”.

Para a Supervisora Pedagógica (SP, 2025), as avaliações externas

São avaliações elaboradas e aplicadas por órgãos externos à escola, como o governo. Serve para medir o desempenho, avaliar habilidades nas disciplinas de português e matemática assim como a defasagem [de aprendizagem] dos estudantes. Além de avaliar a qualidade do ensino e verificar como está o desempenho da escola.

Segundo Ivo e Hypolito (2015 apud Silva *et al.*, 2023, p. 46),

A qualidade da educação não pode ser somente produto advindo de uma estratégia de testagem dos alunos, de responsabilização dos docentes, de meritocracia, mas principalmente, de atribuir às instituições escolares toda responsabilidade, independentemente do resultado, quando tal responsabilidade deveria ser do Estado.

As falas de DE (2025) e SP (2025) da Escola Azul revelam uma compreensão consistente sobre as avaliações externas, reconhecendo-as como instrumentos de diagnóstico, monitoramento e apoio às políticas públicas. No entanto, ao mesmo tempo em que reconhecem o caráter técnico e funcional dessas avaliações, tais falas emergem tensões e limites que merecem reflexão. Segundo Hypolito e Ivo (2015 apud Silva *et al.*, 2023), o referencial faz a crítica que, embora o SAEB e avaliações similares ofereçam dados importantes sobre o sistema educacional, sua padronização tende a reduzir a complexidade do processo de ensino e aprendizagem a indicadores numéricos, muitas vezes descolados da realidade vivida nas escolas.

Assim, compreender as avaliações externas requer um olhar que vá além da mensuração dos resultados. É preciso reconhecer o seu potencial formativo, mas também seus efeitos reguladores sobre o trabalho docente e sobre a autonomia escolar. A partir das falas então destacadas notamos que DE (2025) e SP (2025) atribuem valor ao uso pedagógico dos resultados, ainda que permaneça o desafio de ressignificar essas políticas no contexto da prática, transformando-as em oportunidades de reflexão coletiva e de melhoria efetiva da qualidade educacional.

Perguntamos também: “Na sua opinião, qual a importância das avaliações externas, como o SAEB, para as escolas e alunos?” Para a Professora do Vespertino (PV, 2025),

As avaliações externas são importantes para as escolas porque fornecem dados em larga escala sobre a aprendizagem dos alunos no que se refere as habilidades de leitura e matemática. Esses dados são fundamentais para garantir a implementação de políticas públicas eficazes direcionadas a melhoria do ensino, beneficiando principalmente os alunos.

Considerando-se que o cerne do SAEB é o rendimento do estudante da educação básica, Franco (2001 apud Borges; Almeida; Santana, 2021) aponta que seus objetivos perseguem o acompanhamento do sistema educacional, a aferição das competências que os educandos adquirem ao longo do tempo, permitindo o estudo de sua evolução [ou não], consideração da origem social dos estudantes e a relação dos fatores escolares que implicam em seus resultados.

A De (2025) enumera alguns aspectos associados à importância do SAEB:

As avaliações externas, como o SAEB, são muito importantes para as escolas porque ajudam a melhorar a qualidade do ensino. Veja por que elas são valiosas: 1. Identifica pontos fortes e fracos; mostra em quais áreas os alunos estão aprendendo bem e onde estão com dificuldades, ajudando a equipe escolar a ajustar o trabalho pedagógico. 2. Orienta o planejamento escolar; com os resultados, a escola pode planejar melhor suas ações, como reforço escolar, formação de professores e mudanças no currículo. 3. Promove a melhoria da aprendizagem; ao saber onde estão os problemas, a escola pode intervir de forma mais eficaz para melhorar o desempenho dos alunos. 4. Contribui para o IDEB; o desempenho no SAEB ajuda a compor o IDEB, que é um indicador nacional da qualidade da educação.

Em suma, Borges, Almeida e Santana (2021, p. 10) ressaltam que

Avaliação externa verifica o desempenho dos alunos e, consequentemente, a qualidade da Educação ministrada, utilizados seus dados para balizar Políticas Públicas Educacionais voltadas para a melhoria do ensino. É algo macro, tendo em vista que envolve os sistemas de ensino no fomento de diretrizes para a educação nacional ou estadual. Para tanto, se vale de escalas de proficiência nas quais seus intervalos mostram a aquisição de competências no componente curricular avaliado.

A DE (2025) destaca ainda que um bom IDEB valoriza o trabalho da escola e

Favorece a tomada de decisões; gestores e professores usam os dados para tomar decisões mais acertadas sobre ensino, recursos e prioridades. Estabelece metas e acompanhamento; as escolas podem acompanhar sua evolução ao longo do tempo, comparando os resultados com anos anteriores e com outras escolas da rede.

Vieira (2019, p. 751) afirma que o SAEB favoreceu a sociedade com o conhecimento mais sistemático do desempenho dos estudantes, o qual se tornou a “principal base de dados dos estudos em eficácia escolar desenvolvidos no Brasil” nas últimas décadas, alinhada às demais estratégias de ampliação do acesso à educação, principalmente no que se refere ao Ensino Fundamental.

A SP (2025) retrata que *“o SAEB permite diagnosticar como está o aprendizado dos alunos em Língua portuguesa e matemática, tornando um instrumento norteador para melhoria de políticas públicas, pedagógicas e gestão”*.

O MEC (2018) apresenta o SAEB como um sistema que

Permite aos diversos níveis governamentais avaliar a qualidade da educação praticada no país, oferecendo subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas, [possibilitando] ações voltadas à correção das distorções e debilidades identificadas nas redes de ensino.

As falas de DE (2025), PV (2025) e pedagógicas (2025) evidenciam uma compreensão comum acerca da relevância das avaliações externas como instrumentos de diagnóstico e de orientação das políticas públicas educacionais. Elas reconhecem nelas o potencial do SAEB para subsidiar decisões pedagógicas e aprimorar práticas escolares, sobretudo ao revelar fragilidades e avanços no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, embora essas avaliações sejam vistas como mecanismos de melhoria da qualidade da educação, persistem desafios quanto ao uso efetivo de seus resultados no contexto escolar.

A leitura crítica proposta por Borges, Almeida e Santana (2021) e Franco (2001) reforça que os indicadores, ainda que importantes, não devem ser tomados isoladamente, pois o desenvolvimento educacional ultrapassa o que é mensurável em testes padronizados. Assim, mais do que medir desempenhos, o SAEB precisa ser apropriado pelas escolas como um instrumento reflexivo, capaz de promover o diálogo entre as demandas externas das políticas e as necessidades internas do fazer pedagógico.

Em seguida, questionamos: “Em que as avaliações externas se coadunam com as avaliações internas?”. Para a Professora do Matutino (PM, 2025), *“ambas permitem um diagnóstico mais completo, alinhado à BNCC, que favorece o planejamento escolar e a melhoria contínua do ensino, desde que os resultados sejam interpretados com base no contexto de cada escola”*.

Para Tolentino-Neto (2023, p. 24), a BNCC é:

No Brasil atual, o farol das políticas educacionais tem estampado a sigla BNCC - Base Nacional Comum Curricular. É o farol BNCC que tem orientado, em vários âmbitos, esforços públicos, privados e híbridos, em relação a materiais didáticos, avaliações padronizadas, formação de professores, reforma do ensino médio, chegando aos financiamentos do ensino superior e aos debates sobre ensino domiciliar (*homeschooling*), escolas *charter* e *voucher* educacional.

De acordo com as falas supracitadas, perguntamos aos sujeitos: “Na sua opinião, o que avaliações externas avaliam?” Para DE (2025), elas “*avaliam as habilidades e competências dos alunos, o que os alunos são capazes de fazer com os conhecimentos adquiridos. além de servir de indicadores de qualidade da educação*”. Já a Coordenadora Pedagógica (CP, 2025) diz que as avaliações externas avaliam “*o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, professores e os entes públicos*”.

Borges, Almeida e Santana (2021, p. 16) discorrem em seu texto que as avaliações externas,

tendo como foco a (re)formulação de Políticas Públicas Educacionais que garantam as condições necessárias para a melhoria da qualidade social da educação e favoreçam a aprendizagem efetiva e significativa dos estudantes, as avaliações externas devem avaliar, primeiramente, as próprias Políticas Públicas Educacionais.

Portanto, os autores supracitados argumentam que uma verdadeira melhoria da qualidade da educação exige tanto uma reorientação do foco da avaliação (cobrar ao Estado) quanto uma compreensão realista de como as diretrizes oficiais são, de fato, vividas e moldadas no chão da escola. É com diversas e complexas maneiras pelas quais o conjunto de políticas educacionais “faz sentido”, é mediado e batalhado e, às vezes, ignorado ou, em outras palavras, postos em ação nas escolas (Ball; Maguire e Braun, 2021).

As falas das participantes indicam que há uma relação de complementaridade entre as avaliações externas e internas, uma vez que ambas, quando articuladas, podem oferecer um diagnóstico mais abrangente da aprendizagem e orientar o planejamento pedagógico. Essa convergência, entretanto, depende da leitura contextualizada dos resultados e da capacidade da escola de transformar dados em ações significativas.

Segundo Brant e Tolentino-Neto (2023), a BNCC consolidou-se não apenas como um documento normativo, mas também como o eixo estruturante das políticas educacionais brasileiras. Essa centralidade se reflete na maneira como a BNCC orienta não só as avaliações em larga escala, mas também permeia as práticas avaliativas do dia a dia escolar. Dessa forma, evidencia-se uma interdependência concreta entre as prescrições nacionais e as materializações

locais, exigindo que a análise vá além da mera descrição e considere as dinâmicas de poder e de adaptação no contexto escolar.

Ao mesmo tempo, conforme destacado por Borges, Almeida e Santana (2021), as avaliações externas não apenas mensuram o desempenho dos alunos, mas também refletem as políticas e suas mediações no contexto da prática. Assim, a coerência entre avaliações internas e externas deve ultrapassar o viés técnico e quantitativo, consolidando-se como um movimento reflexivo, no qual a escola se reconhece como protagonista na interpretação, ressignificação e aplicação dos resultados em prol de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Diante de outra categoria por nós criada, a “preparação e ressignificação das avaliações externas (SAEB)”, perguntamos: “Quais são as principais estratégias utilizadas pela escola no período de preparação para a aplicação da prova do SAEB? DE (2025) relata que é imprescindível a *“sensibilização e engajamento da comunidade escolar, revisão de conteúdos e habilidades, formação continuada dos professores, ambiente positivo e motivador”*.

SP (2025), por sua vez, afirma que

São utilizadas estratégias pedagógicas como simulados, aulas de revisão com aplicação de avaliação com questões já feitas em anos anteriores. Além dessas estratégias, acontece diálogo sobre a importância dessa avaliação, a estrutura da avaliação, como são marcadas as respostas, fazer leitura de forma tranquila. Enfatizamos a participação e compromisso na avaliação.

De acordo com Borges, Almeida e Santana (2021, p. 18), “no cotidiano escolar podem ser vistos momentos para tratar, especificamente, das avaliações externas, bem como treinamento de questões e descritores com os estudantes, preparando-os para as provas”. Nas palavras de Cotta (2001, p. 94), “avaliar significa formar um juízo de valor com base na comparação entre uma situação empírica e uma situação ideal”. Assim, o ranqueamento traduz a segregação e a exclusão, típicos da lógica capitalista, pela disparidade entre o real e o ideal, e logo não permitirão a igualdade pregada pelos objetivos do SAEB.

PV (2025) destaca que

Conversa com os alunos sobre a importância da participação nas avaliações; preparação e aplicação de simulados; orientação para preenchimento do gabarito; intensivo de aulas preparatórias voltadas exclusivamente para a avaliação externa; distribuição de canetas e bombons para os alunos que irão fazer as avaliações (no dia das provas); lanche diferenciado no dia das avaliações.

Compreendemos, assim como definido por Bertagna e Mello (2020, p. 295), que essa afirmativa mantém relação com a

Eficiência, pois a avaliação externa em larga escala, dentro do atual contexto social, projeta a aplicação da lógica de controle dos resultados na educação como uma ideia de produção de eficiência entre os consumidores, pautada no individualismo e,

consequentemente, relacionada ao mérito próprio pontuado pela perspectiva neoliberal.

Se a ideia de equidade (definida como princípio orientador da recomposição das aprendizagens) significa tratar de forma diferente quem tem realidades diferentes, como é possível melhorar a educação dos alunos que têm menos oportunidades, seja no acesso, na permanência ou nos materiais de estudos e até nos recursos financeiros que não são distribuídos de maneira justa? Existe uma certa contradição em falar de equidade dentro de um modelo liberal, que por natureza acaba sendo excludente. Ensinar quem vive em situação de pobreza exige investimento, mas muitas vezes parece que se gasta mais com avaliações do que com a garantia de boas condições para ensinar e aprender (Ball; Maguire; Braun, 2021).

As falas das partícipes desta investigação mostram que as escolas fazem um grande esforço para se preparar para o SAEB com simulados, revisão de conteúdos, conversas motivadoras e até gestos simbólicos, como lanches e bombons. Essas ações mostram compromisso, mas também revelam como a prova se torna um momento de grande cobrança, quase como um “evento”, e não parte natural do processo de aprender. Ao mesmo tempo em que essas estratégias ajudam na segurança dos alunos, elas também reforçam a ideia de que é preciso treinar para alcançar bons resultados, o que pode esvaziar o sentido pedagógico da avaliação.

Do ponto de vista crítico, fica visível uma contradição: fala-se em equidade e melhoria da educação, mas muitos estudantes não têm as mesmas condições de estudo, apoio e recursos. Assim, cobrar resultados iguais de realidades tão diferentes pode reforçar desigualdades e não as combater. Como lembram Ball, Maguire e Braun (2021), a escola precisa lidar com as pressões externas, mas também ressignificar essas avaliações no seu próprio contexto, para que a prova não seja apenas um instrumento de ranking, e sim, um meio de refletir, aprender e transformar a prática.

Na continuidade de nossa investigação, surgiu mais um questionamento: “Quais são os principais desafios enfrentados durante a aplicação da prova do SAEB na escola?”. A responsabilização das instituições e das pessoas nesse processo envolve questões relacionadas ao desempenho, por meio do alcance de metas, resultados e aperfeiçoamento, sendo alcançados através de sanções ou recompensas tanto individuais quanto coletivas (Lemos; Oliveira, 2021).

DE (2025) responde que *“os alunos não se sentem tão motivados para fazer a prova já que não impacta diretamente em suas notas, questões de logísticas e operacionais, pressão por resultados entre outros”*. Desse modo, Chirinéa e Pasquarelli (2023, p. 104) expressam que:

O IDEB, portanto, passou a ser, além de propositores de políticas públicas educacionais, o indutor de ações de escolas e sistemas de ensino para a efetivação de dinâmicas que contribuam para o alcance das metas preconizadas pelo MEC/INEP. Embora seja um indicador de resultado, e não de qualidade, é a partir dele (e da divulgação dos seus resultados) que se mobilizam ações e políticas para a melhoria da qualidade no sistema escolar.

Os desafios enfrentados durante a aplicação da prova do SAEB, segundo a SP (2025) são:

Baixa frequência, dificuldade na concentração dos assuntos. Além desses pontos, há impulso para alcançar metas no IDEB, dificuldade em analisar dados, planejamento de ações que possam promover avanços para alunos com dificuldades. Há insatisfação na fala dos professores sobre adaptações nas avaliações para alunos com necessidades específicas educacionais, pois não há flexibilização e apoio no acompanhamento da avaliação para esses alunos.

Cabe ressaltar que as práticas de avaliação externa executadas pelo Estado estão em consonância com as orientações de agências internacionais, como o Banco Mundial. O controle de resultado está, portanto, subordinado à lógica gerencial, tecnicista e economicista (Chirinéa; Pasquarelli, 2023).

Segundo Dias Sobrinho (2002), a avaliação externa se transformou em *accountability*, uma vez que sua função era prestar contas ao governo e à sociedade, assim como cobrar das instâncias executoras, nesse caso, as unidades escolares, o cumprimento de obrigações, sob o ponto de vista da eficiência.

Para PV (2025), os maiores desafios enfrentados pelos alunos

É a padronização das avaliações que desconsidera as especificidades dos estudantes, a quantidade de textos presentes na prova de português, o extenso questionário socioeconômico, a gestão do tempo e o cansaço físico e mental. Já para os professores, o desafio maior é fazer com que os alunos mantenham o foco e a tranquilidade durante a realização das avaliações.

Esses elementos evidenciam que as avaliações em larga escala produzem tensões no cotidiano escolar, afetando diretamente alunos e docentes, sobretudo no que se refere às condições concretas de realização das provas e às exigências impostas pela lógica avaliativa. Nesse contexto, tais desafios não se restringem ao momento da aplicação das avaliações, mas se estendem à gestão escolar, que passa a ser responsabilizada pelos resultados obtidos.

[...] ficam a cargo da gestão escolar a tomada de decisão, a responsabilização e a mobilização de ações que atendam as notas cada vez mais elevadas de IDEB, sem que isso se reverta necessariamente em qualidade educacional. São estratégias colocadas em ação para atender à política educacional vigente no país, deslocando o foco da qualidade e suas variáveis, como infraestrutura, formação de professores, nível socioeconômico e cultural dos educandos, tipo de gestão, para o foco da priorização de resultados mensuráveis que, na atual política, se constituem em fluxo e desempenho escolar e são compilados no IDEB (Chirinéa; Pasquarelli, 2023, p. 106).

Percebe-se que, mais do que um dia de aplicação de uma prova, o SAEB expõe tensões e fragilidades do cotidiano escolar. A falta de motivação dos alunos, a pressão por resultados, os desafios logísticos e a cobrança por metas de IDEB mostram que a avaliação externa acaba sendo vivida mais como obrigação do sistema do que como oportunidade de aprendizagem. Essa lógica de responsabilização que cobra gestores, professores e alunos pelos resultados fortalece uma cultura de desempenho que muitas vezes ignora desigualdades, condições reais de ensino e as necessidades específicas dos estudantes.

Além disso, quando a escola precisa atender a metas, acaba reorganizando suas práticas para “ficar bem na prova”, o que desloca o foco da qualidade do ensino para números e rankings. Isso gera cansaço, sentimento de inadequação e uma percepção de que a avaliação serve mais para medir do que para apoiar. A crítica de autores como Chirinéa, Pasquarelli (2023) e Dias Sobrinho (2002) contribui para perceber que o SAEB, dentro de uma lógica gerencial e de *accountability*, pode reforçar desigualdades ao invés de combatê-las se não for reinterpretado no contexto da prática.

Assim, inferimos que o grande desafio não está apenas em aplicar a prova, mas também em ressignificar o processo: enxergar a avaliação como instrumento de reflexão e melhoria do ensino, e não apenas como mecanismo de controle, competição ou responsabilização individual. A escola, nesse cenário, fica entre o cumprimento das políticas e a defesa de uma educação humana, crítica e sensível às realidades dos sujeitos.

Perguntamos que tipo de feedback da 12ª DIREC é oferecido às escolas após a aplicação das avaliações externas. De acordo com DE (2025), *“há um engajamento, parceria e comunicação ativa e constante da DIREC com a escola”*. Segundo SP (2025),

A 12ª DIREC convoca e faz reuniões para apresentar devolutiva dos resultados por escola, turma. Destaca os avanços assim como defasagem, fazendo comparação com resultados anteriores e atuais. Analisa e interpreta a proficiência nas disciplinas de português e matemática. Disponibiliza gráficos com taxas de participação dos alunos. Faz direcionamentos para equipe pedagógica desenvolver trabalhos significativos para avanços dos estudantes.

Já PM (2025) diz que *“o feedback é dado por meio da divulgação dos resultados em formações e uma análise dos pontos de atenção, para definição de estratégias para os anos seguintes”*.

Associamos dados dessas respostas com o que Ball, Maguire e Braun (2021, p. 102) descrevem sobre redes:

A rede interativa de deslocamento e mudança das relações entre professores, grupos, equipes e departamentos e os eventos, as atividades, as reuniões, as observações e os

comentários que estão ocorrendo envolvem sobreposição, interseção e mútuo reforço e relações produtivas de poder. Essas são relações imanentes no âmbito institucional, profissional e pessoal e nas interações sociais banais.

De modo geral, observamos que a 12ª DIREC não se limita à aplicação das avaliações externas, mas realiza um acompanhamento contínuo junto às escolas, oferecendo devolutivas, comparativos de desempenho, gráficos e orientações pedagógicas. Esse fluxo constante de informações configura uma rede de interação entre gestores, professores e equipes técnicas, na qual os dados circulam, são debatidos e reinterpretados à luz das condições e especificidades de cada unidade escolar. Tal dinâmica se aproxima do entendimento de Ball, Maguire e Braun (2021), para quem as políticas não são simplesmente executadas, mas ganham sentido nas relações cotidianas, nas reuniões, nas interpretações e nas práticas que os sujeitos constroem em seus contextos concretos.

Nesse movimento de apropriação e ressignificação, emerge também a categoria “resultados das avaliações externas e melhoria contínua”, orientada pela pergunta: De que forma os resultados do SAEB são utilizados para promover melhorias na instituição? Solicitamos que os participantes exemplificassem ações desencadeadas a partir desses resultados. Desse modo, DE (2025) afirma que

Sim, os resultados da avaliação externa, como o SAEB, são (ou devem ser) utilizados pelas escolas para promover melhorias na instituição. Eles funcionam como um diagnóstico do ensino e da aprendizagem, apontando o que está funcionando bem e o que precisa ser ajustado. [...] [o SAEB] Identifica as defasagens, [proporciona elementos para] planejamento pedagógico mais eficaz, formação continuada de professores entre outros.

A partir dessas devolutivas, podemos inferir que os resultados do SAEB na Escola Azul não ficam apenas no papel: eles são usados para rever práticas, ajustar planejamentos, propor formações, reforçar conteúdos e pensar estratégias mais eficazes para a aprendizagem dos alunos. Assim, o feedback da 12ª DIREC para a Escola Azul funciona como ponto de partida para melhorias contínuas, mostrando que a avaliação externa pode se transformar em ação quando é apropriada/adaptada pela escola de forma crítica e colaborativa.

Perguntamos ainda: “Os resultados da avaliação externa são utilizados para promover melhorias nas práticas pedagógicas?” Pedimos que citassem exemplos de ações implementadas a partir dos resultados da avaliação:

SP (2025) relata que “*sim, as ações implementadas no âmbito educacional contemplam: formação continuada com professores, reuniões pedagógicas para discutir e analisar os resultados por turma, habilidades consolidadas, assim como observar quais estão com baixo*

desempenho”. Tais resultados são utilizados de forma a “*criar estratégias no plano de ação da escola para reforçar a aprendizagem e promover intervenção pedagógica para alunos que apresentam dificuldades junto à equipe docente*” (SP, 2025).

PV (2025), por sua vez, confirma que sim, reforçando: “*analiso os resultados das avaliações e a partir deles traço novas estratégias visando garantir a superação das deficiências dos alunos*”. Ball, Maguire e Braun (2021, p. 111) caracterizam que

Prioridades institucionais articuladas em eventos para a equipe ainda têm de ser transformadas em material para as aulas, em diferentes contextos e em relação às matérias diferentes e às subculturas profissionais, dentro de redes de atores de políticas heterogêneas.

Partindo do princípio de que a articulação entre as avaliações externas e internas exige também uma comunicação eficaz dos resultados para que os dados produzidos pelas avaliações externas contribuam de fato com a melhoria das práticas pedagógicas, é fundamental que cheguem aos diferentes atores da escola de forma acessível e compreensível. Nesse sentido questionamos à DE (2025): “Como é feita a comunicação dos resultados da avaliação externa para os atores sociais da escola?”

DE (2025) informou que são feitas “*reuniões pedagógicas com professores e gestores, reuniões com os pais e responsáveis, encontro com os alunos, boletins informativos ou murais e reuniões com a comunidade*”. Entendemos que essas ações fortalecem a apropriação coletiva dos resultados e favorecem o uso consciente das informações para o planejamento e a tomada de decisões.

Na sequência do questionário com as partícipes, perguntamos: “De que forma você acredita que os resultados da avaliação externa impactam o desempenho dos professores e alunos? Segundo Borges, Almeida e Santana (2021), “vários são os instrumentos avaliativos na área educacional que visam acompanhar o desempenho dos sistemas de ensino”.

Pensados integralmente, podem apresentar importantes informações sobre a gestão, os professores, condições de trabalho, e desempenho dos estudantes, haja vista que tudo converge na finalidade pedagógica maior, que é a oferta de um ensino de qualidade, bem como fomenta diretrizes para as Políticas Públicas Educacionais (Borges; Almeida; Santana, 2021, p. 9).

Para essa pergunta, SP (2025) destaca que:

Os resultados impactam no desempenho de professores e alunos pois funcionam como instrumentos que norteiam o diagnóstico, identificando dificuldades em leitura e cálculos. Assim é fundamental o acompanhamento para verificar avanços e retrocessos. Com base nos dados são priorizadas atividades que promovam avanços para superar as dificuldades. Além disso a avaliação, mostra não só como está a

aprendizagem do aluno, mas também a importância da reflexão do professor na sua prática pedagógica, como está a abordagem de ensino, materiais utilizados, metodologia que favoreça o crescimento e promovam a aprendizagem efetiva e significativa para o aluno.

Essa perspectiva também encontra ressonância na análise de Ball, Maguire e Braun (2021, p. 125, grifos nossos), especialmente quando os autores discutem a noção de foco: “Também é utilizada em relação a diferentes sujeitos e objetos. Ou seja, professores, alunos e escolas, e pedagogias, procedimentos, desempenho, dados e iniciativas, todos esses objetos e sujeitos devem ser ‘focados’ a fim de elevar os padrões”. Para os autores, a política educacional, conforme se materializa no cotidiano das escolas, opera por meio de focalizações contínuas: alunos, professores, práticas, procedimentos, dados e resultados se tornam objetos que devem ser observados, monitorados e ajustados com vistas à elevação dos padrões de desempenho. Assim, o impacto dos resultados das avaliações externas não se limita a indicar níveis de aprendizagem, mas mobiliza processos de vigilância, responsabilização e reorientação das práticas pedagógicas, inserindo escolas e sujeitos em uma dinâmica permanente de escrutínio e melhoria.

Dessa forma, tanto as falas das entrevistadas quanto os autores convergem para a compreensão de que as avaliações externas, como o SAEB, funcionam simultaneamente como instrumentos diagnósticos e dispositivos de regulação, orientando as práticas pedagógicas, influenciando a organização do trabalho docente e contribuindo para a construção de sentidos sobre o que deve ser ensinado, aprendido e monitorado. Essa relação reforça a centralidade da avaliação no cotidiano escolar e evidencia o modo como políticas educacionais se desdobram e ganham vida no contexto da prática, tal como defendem Ball e seus colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992).

Para a pergunta “de que forma você acredita que os resultados da avaliação externa impactam o desempenho dos professores e alunos?”, PV (2025) relata que “*os resultados da avaliação externa impactam diretamente o trabalho do professor e indiretamente o aluno, pois através das ações que o professor desenvolverá no seu fazer pedagógico refletirá na aprendizagem do estudante*”.

Nesse cenário, professores e alunos se tornam o “foco”, como dizem Ball, Maguire e Braun (2021). Ou seja, tudo o que fazem passa a ser observado, medido e comparado. Quando os resultados são bem utilizados, eles ajudam a pensar caminhos para melhorar a aprendizagem e promover formações mais adequadas. No entanto, quando são vistos apenas como metas a cumprir, correm o risco de reduzir a educação a números e esconder desigualdades reais.

Assim, com base nas respostas aqui elencadas e no referencial destacado, inferimos que o impacto das avaliações externas pode ser positivo para as escolas ou limitador de suas ações. Isso depende menos da prova em si e mais de como a escola, a gestão e a rede transformam esses dados em reflexão crítica, ação coletiva e melhoria da prática pedagógica.

Na lógica de que, inicialmente, o “Sistema de Avaliação das Escolas da Rede Pública Estadual¹⁹” (Koetz; Werle, 2012, p. 681 apud Silva *et al.*, 2023, p. 53) serviu como referência para a promoção da qualificação docente e a formação continuada, aplicadas *a posteriori*”, perguntamos, ainda: “Os resultados da avaliação externa contribuem para a definição de ações de formação continuada para os professores? De que forma a avaliação externa poderia ser mais integrada ao trabalho pedagógico contínuo da escola?”

Ao responder que *“os professores participam de poucas formações e por muitas vezes precisam custear suas capacitações. Na nossa realidade, o excesso de avaliações acaba ocupando muito tempo das aulas. Muitas vezes não dá tempo nem analisar o que foi avaliado”*, a CP (2025) corrobora as ideias dos autores em questão. Entretanto, essa fala nos chama a atenção quanto ao excesso dessas avaliações.

Quanto a isso, destacamos o que Amestoy (2023, p. 193) “aponta como processo de McDonaldização²⁰ da escola, o qual tem alicerce nas políticas neoliberais, e tem impactado diretamente o currículo escolar e a formação de professores”. Ou seja, as políticas de formação docente vão se reestruturando como pacotes educacionais fechados, com treinamentos aligeirados.

SP (2025), entretanto, tem outra opinião sobre a formação continuada. Para ela,

Os resultados contribuem ao fornecer dados sobre o desempenho dos alunos nas diferentes disciplinas. Assim é possível identificar o que necessita melhorar na aprendizagem. Analisar habilidades e competências, replanejar práticas pedagógicas que impulsionam e colaboram para efetiva aprendizagem do aluno.

Percebemos, na lógica das partícipes de nossa investigação que, apesar de os resultados da avaliação externa trazerem dados importantes sobre a aprendizagem dos alunos, eles ainda não são plenamente aproveitados como base para a formação continuada dos professores. Muitas vezes, as formações oferecidas são poucas, superficiais ou desconectadas da realidade

¹⁹ Foi uma iniciativa de avaliação educacional em larga escala realizada por Estados no Brasil, similar em propósito ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Esses sistemas estaduais tinham como objetivo avaliar o rendimento escolar e diagnosticar o sistema educacional de cada rede estadual, identificando fatores que impactavam a qualidade do ensino e fornecendo dados para melhorias. Eles se desenvolveram a partir do fim da década de 1990, com a primeira edição documentada ocorrendo em 1997 e a terceira em 1998, com características semelhantes à avaliação do ano anterior. Fonte: IBGE (1990).

²⁰ Termo “McDonaldização” foi introduzido pelo sociólogo George Ritzer em seu livro *The McDonaldization of Society* (1993) – A McDonaldização da sociedade.

da escola, o que reforça a ideia de uma formação mais “padronizada”, como apontam alguns autores. Além disso, o excesso de avaliações ocupa o tempo que poderia ser usado para estudar, planejar e refletir coletivamente sobre os próprios resultados.

Por outro lado, compreendemos que, quando analisados com cuidado, esses dados podem ajudar os professores a repensar suas práticas, identificar dificuldades e organizar estratégias mais assertivas na perspectiva de proporcionar melhores condições de aprendizagem para os alunos.

Defendemos a ideia de que, para que a avaliação externa seja realmente útil, ela precisa estar integrada ao trabalho pedagógico contínuo, permitindo momentos de estudo, diálogo entre os professores e formação que faça sentido para o que se vive na sala de aula. Mais do que números, o que se espera é que os resultados gerem reflexão, colaboração e ações reais que fortaleçam a aprendizagem dos alunos e valorizem o trabalho docente.

Ao discutir a BNC-Formação (Brasil, 2019), Amestoy (2023) destaca que tal proposta segue a mesma lógica da BNCC, com uma proposta de formulação docente aligeirada e pouco aprofundada sobre o que é formação e currículo. Em outras palavras, reduz a formação de professores a uma cartilha a ser seguida como um receituário.

Sob essa ótica da formação docente, perguntamos: “A instituição oferece suporte ou formação específica para que possam atuar de maneira mais eficiente em relação às demandas da avaliação externa? Os sujeitos sentem-se preparados para trabalhar com os resultados da avaliação externa e usá-los para planejar suas aulas?”

PM (2025) afirma que

A instituição oferece algumas formações para lidar com as avaliações externas, mas elas ainda são um pouco limitadas. Esse tipo de formação poderia ser mais frequente e com momentos de troca de conhecimentos e compartilhamento de boas práticas e desafios. [...] Apesar disso, me sinto relativamente preparada para usar os resultados no planejamento.

A resposta de PV (2025) difere do pensamento de PM (2025), ao destacar que

A escola não oferece formação específica, apenas suporte básico como, impressões de simulados, livros paradidáticos e outros recursos didáticos. Nós professores nunca estaremos 100% preparados para trabalhar com os resultados da avaliação, seja ela externa ou interna, pois os desafios são enormes e não dependem exclusivamente do trabalho do professor e sim, de todos os autores envolvidos nesse processo (governo, família, alunos e escola).

Recorremos aos estudos de Amestoy (2023) para destacar que “nesse cenário de gestão e política de resultados, as avaliações externas têm se tornado protagonistas, influenciando cada vez mais o trabalho e o papel do professor em sala de aula”. De acordo com Ravitch (2011, p. 252 apud Amestoy, 2023, p. 194), entretanto,

As nossas escolas não melhorarão se nós valorizarmos apenas o que os testes mensuram. Os testes que nós temos hoje proporcionam informações úteis sobre o progresso dos estudantes em leitura e em matemática, mas eles não podem mensurar o que mais importa na educação. Nem tudo o que importa pode ser quantificado.

Percebemos que, mesmo com alguns esforços da escola para oferecer suporte pedagógico aos professores, ainda há uma lacuna entre o que é oferecido e o que os professores realmente precisam para lidar com as avaliações externas. Os processos formativos docentes, quando existem, são pontuais, pouco profundos e nem sempre promovem troca de experiências ou reflexão coletiva. Isso confirma o que Amestoy (2023) critica: a formação docente muitas vezes é reduzida a orientações prontas, quase como um manual a ser seguido, sem considerar a complexidade do trabalho do professor.

Apesar disso, destacamos que enquanto alguns docentes dizem se sentir parcialmente preparados para usar os resultados das avaliações no planejamento, outros, no entanto, lembram que não basta só o esforço do professor, é preciso que Governo, escola, família e alunos também participem desse processo.

Nesse contexto, compreendemos que as avaliações externas podem ser ferramentas importantes, mas não devem ditar sozinhas o sentido da Educação. Como lembra Ravitch (2011, p. 252 apud Amestoy, 2023), nem tudo o que importa pode ser medido por testes. Por isso, mais do que treinar para resultados, é necessário criar espaços de formação crítica, colaboração entre os educadores e valorização de tudo aquilo que não aparece nos números, mas que faz a escola existir.

Como é de suma importância o papel da 12ª DIREC no processo das avaliações externas, perguntamos se ela poderia fazer de forma diferente para aprimorar o suporte às escolas no que diz respeito à avaliação externa. Na opinião de PM (2025), a 12ª DIREC *“poderia melhorar o suporte oferecendo formações mais frequentes e práticas, além de acompanhamento personalizado para ajudar as escolas a usar melhor os resultados e planejar ações eficazes”*. Já PV (2025) diz que sim, *“a 12ª DIREC poderia oferecer capacitações/oficinas regulares para os professores voltadas exclusivamente para as avaliações externas”*.

Em contrapartida, a Assessora Pedagógica 2 (AP2, 2025) responde que

para garantir a efetiva participação dos alunos nas avaliações externas, a 12ª DIREC atua de forma próxima e articulada com as escolas, fortalecendo a mobilização escolar por meio de orientação e conscientização voltadas a alunos e famílias, ressaltando a importância da avaliação como instrumento de melhoria da aprendizagem e valorização da escola pública. A DIREC oferece suporte técnico e pedagógico, promovendo formações voltadas à preparação dos estudantes e ao uso de simulados como ferramenta diagnóstica. Também é essencial apoiar as gestões

escolares na construção de estratégias para aumentar a presença dos alunos no dia da aplicação, e intervindo quando necessário, com ações específicas voltadas às escolas com maiores dificuldades.

AP2 (2025) destaca ainda que

esse feedback é essencial para subsidiar o trabalho pedagógico das escolas, a partir dos dados recebidos, as equipes gestoras e pedagógicas podem revisar seus planos de ação, redirecionar estratégias de ensino, planejar intervenções pedagógicas específicas e promover atividades de reforço nas áreas que apresentaram maiores defasagens. No entanto, para que esse retorno seja realmente eficaz, é fundamental que as escolas sejam orientadas a analisar criticamente os dados, interpretá-los de forma contextualizada e transformá-los em ações concretas. A atuação da DIREC nesse processo é indispensável, seja por meio de formações, acompanhamento técnico ou orientação na construção de planos de melhoria baseados nos resultados da avaliação. Assim, o retorno dessas informações deixa de ser apenas um retrato do desempenho e passa a ser uma ferramenta estratégica para promover uma educação mais eficiente, equitativa e focada na aprendizagem real dos estudantes.

A Assessora Pedagógica 1 (AP1, 2025) reitera que “*são realizados encontros por polo para apresentação dos resultados e melhoria do processo de aprendizagem*”.

Diante das diferentes perspectivas apresentadas pelas professoras e assessoras, compreendemos que o papel da 12ª DIREC vai além da simples oferta de processos formativos ou de acompanhamentos técnicos. As falas das professoras do matutino e do vespertino apontam para a real necessidade de uma formação contínua e prática, enquanto a assessora pedagógica destaca a importância de uma atuação articulada e contextualizada por parte da 12ª DIREC junto às escolas.

Nesse sentido, a análise das falas nos possibilita inferir que a DIREC não deve ser vista apenas como um órgão de suporte, mas também como um agente fundamental na tradução das políticas de avaliação externa para a realidade das escolas. Ao oferecer não apenas treinamentos, mas também uma leitura crítica e contextualizada dos dados, a 12ª DIREC se torna um elo entre o que é prescrito nas políticas e o que é de fato implementado no cotidiano escolar.

Assim, a reflexão que emerge dessas diferentes vozes reforça que a eficácia da avaliação externa depende não só de dados e formações, mas também de uma mediação cuidadosa que transforme resultados em ações pedagógicas concretas e contextualizadas. A atuação da DIREC, portanto, deve ser entendida como uma peça-chave nessa engrenagem de aprimoramento contínuo da qualidade educacional.

O desfecho crítico das respostas dos sujeitos aponta que a lacuna identificada pelas docentes sugere uma falha na “ponte” entre a informação e a ação. As avaliações externas, por si só, são meros diagnósticos frios se não forem acompanhadas de um suporte contínuo, prático

e direcionado. A carência por formações mais frequentes e acompanhamento personalizado revela que o modelo atual pode estar a não utilizar o potencial das avaliações como ferramentas de transformação.

A cadeia de entrega, como pretendida, é colocada em cena por meio de um acréscimo de minúcias. Tudo isso se torna parte da vida normal das escolas, torna-se entranhado nas rotinas, nos padrões de trabalho, nos pressupostos e nas perspectivas. Na verdade, é impossível superestimar a importância disso na vida da escola, como um complexo de vigilância, de monitoramento, de acompanhamento, de coordenação, de relato, de registro, de alvo, de motivação (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 131).

Dessa forma, destacamos que a 12ª DIREC enfrenta o desafio de transcender a função administrativa e assumir um papel de parceira pedagógica estratégica. Implementar as sugestões das docentes não é apenas um ajuste operacional, mas é também uma redefinição de abordagem que transforma cada resultado de avaliação em planos de ação pedagógicos aprimorados e em aprendizagens mais eficazes e contextualizadas.

5.2 Coordenação e organização das avaliações externas na 12ª DIREC

Esta seção tem como objetivo investigar como a 12ª DIREC articula e lida com demandas dessas avaliações com as necessidades internas da escola alinhadas às seguintes categorias: coordenação e organização das avaliações externas; preparação e suporte às escolas e impacto e reflexão sobre os resultados do SAEB.

Quando perguntamos se é feita a articulação entre a 12ª DIREC e as escolas e o que fazer para garantir o sucesso da avaliação externa, AP1 (2025) respondeu: “*A partir de comunicado pela mídia. Reuniões presenciais e visita técnica à Escola*”. Ball, Maguire e Braun (2021, p. 135) associam articulação a “artefato”, destacando que “esses artefatos, e dispositivos de política contribuem para um novo tipo de profissionalismo técnico e um processo de atuação que se articula no âmbito dos procedimentos e das manipulações de avaliação”.

De acordo com AP2 (2025):

garantir bons resultados na avaliação externa exige uma articulação eficaz entre a DIREC e as escolas. Para isso, é fundamental promover o planejamento conjunto, com reuniões periódicas entre equipes técnicas e gestores escolares para alinhar metas, estratégias e cronogramas. Outro ponto essencial é o uso de simulados e diagnósticos que permitam identificar fragilidades e direcionar intervenções pedagógicas mais precisas, monitorando os indicadores de desempenho, fortalecendo a gestão da aprendizagem, envolvendo a comunidade escolar, especialmente os estudantes e suas famílias, criando uma cultura de valorização da avaliação. Por fim, reconhecer e divulgar boas práticas entre as escolas contribui para o fortalecimento da rede e estimula a melhoria contínua. A articulação baseada no diálogo, no apoio

técnico e na corresponsabilidade é o caminho para garantir que a avaliação externa cumpra seu papel de promover uma educação pública de qualidade para todos, sem negligenciar na formação continuada dos professores com foco nas habilidades exigidas pela avaliação.

Percebemos que a articulação entre a 12ª DIREC e as escolas ocorre, mas ainda depende muito de comunicações formais, reuniões e cumprimento de procedimentos. Embora essas ações sejam importantes, elas acabam revelando um tipo de gestão que prioriza o controle e o cumprimento de metas, como mencionam Ball, Maguire e Braun (2021). Ou seja, cria-se uma lógica de profissionalismo mais técnico em que o professor executa orientações, mas tem pouca autonomia para decidir como agir de acordo com sua realidade.

Como Mahony *et al.* (2004, p. 78 apud Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 141, grifos do autor) escrevem,

[...] cada vez mais há conjuntos de regulamentos e as exigências e as expectativas construídas em torno daqueles professores que estão no pico da sua experiência profissional e que ainda não têm a autonomia para definir como eles trabalham”. Em outro sentido, o que o profissionalismo é e o que autonomia é, e, portanto, o que significa ser um professor “experiente” são todos redefinidos dentro da política.

Compreendemos que quando a articulação é baseada apenas em comunicados, simulados e cumprimento de cronogramas, corre-se o risco de transformar a avaliação externa em mais uma obrigação, e não em um processo de aprendizagem para a escola. Por outro lado, quando há diálogo, troca de experiências e apoio verdadeiro, como defende a AP2, a avaliação pode ganhar sentido e se transformar em oportunidade de reflexão e melhoria.

Assim, o grande desafio da avaliação externa está em equilibrar cobrança e apoio, garantir que os professores não sejam apenas executores de políticas, mas participantes ativos do processo. Mais do que preparar para provas, é preciso construir uma articulação que respeite o trabalho docente, fortaleça a formação continuada e valorize a escola como espaço de construção coletiva e não apenas de resultados.

Questionamos “quais os maiores desafios enfrentados na organização e aplicação das avaliações externas? AP2 (2025) retrata que

A realização das avaliações externas nas escolas públicas estaduais vinculadas à 12ª DIREC enfrenta uma série de desafios que impactam diretamente sua efetividade, entre os principais, destaca-se o baixo engajamento dos estudantes e de suas famílias, que muitas vezes não reconhecem a importância da avaliação como ferramenta de melhoria da aprendizagem.

Segundo Amestoy (2023, p. 194),

a ênfase dada pela avaliação em larga escala aos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, juntamente às cobranças dos índices educacionais, tem induzido a um potencial estreitamento curricular, especialmente quando as ações de ensinar e aprender para o teste tornam-se a principal atividade do fazer docente.

AP2 (2025) continua em sua fala que *“a frágil cultura avaliativa ainda presente em parte da rede, somada ao alto índice de ausências no dia da aplicação, revela a necessidade de maior mobilização, planejamento e apoio técnico para que a avaliação externa cumpra seu papel de orientar políticas pedagógicas e elevar a qualidade da educação pública”*.

Além disso, a corrida das escolas pelo melhor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), pelo melhor posicionamento no *ranking* das escolas avaliadas e, em alguns estados e municípios, pelas premiações/bonificações para as escolas mais bem classificadas gera um clima de competição entre instituições de ensino, alunos e professores. Nesse olhar competitivo e muito próximo das leis do mercado, o discurso de autonomia sai de cena e ganha espaço o discurso da culpabilização docente, de escolas e equipe gestora pelo sucesso ou pelo fracasso do processo educativo (Amestoy, 2023, p. 19).

Entendemos que os desafios na organização e aplicação das avaliações externas mostram que o problema vai além da logística. Há uma dificuldade real de engajamento dos estudantes e suas famílias, o que revela que muitos não enxergam sentido nesses testes. Isso indica que a avaliação, em vez de ser vista como ferramenta de aprendizagem, ainda é percebida como algo distante da realidade da escola.

Além disso, como aponta Amestoy (2023), a pressão por resultados e índices acaba reduzindo o currículo ao que “cai nas provas”, principalmente o currículo de língua portuguesa e de matemática. Acreditamos que isso empobrece o ensino, limita a autonomia docente e transforma o ato de ensinar em preparo para testes. Para piorar, quando os resultados não são bons, a culpa quase sempre recai sobre os professores ou a escola, enquanto questões estruturais e sociais ficam invisíveis.

Outro ponto é que, ao transformar a avaliação em ranking, competição e bonificação, cria-se um clima de disputa e cobrança que pouco contribui para a colaboração e troca de experiências entre as escolas. Assim, o que deveria promover reflexão e melhoria, acaba reforçando desigualdades e uma lógica de mercado dentro da educação.

Diante disso, o desafio não é só aplicar a avaliação do SAEB (ou qualquer outra), mas ressignificar o seu papel: envolver a comunidade escolar, fortalecer a cultura de acompanhamento da aprendizagem e garantir que os resultados sirvam para apoiar e não para punir. Portanto, a 12ª DIREC faz a preparação e suporte às escolas da rede estadual e recebem formação ou suporte específico para trabalhar com as demandas da avaliação externa.

Perguntamos aos sujeitos da 12ª DIREC, partícipes desta investigação, como esse suporte é oferecido ou como ele poderia ser melhorado. AP1 (2025) explica que *“desde 2023 que acontece formação presencial. De olho no SAEB, com a pretensão de dialogar sobre os descritores, habilidades e competências. Para melhorar o primeiro passo é a adesão dos professores”*.

AP2 (2025) defende que

As escolas da rede estadual geralmente recebem formações e suporte técnico-pedagógico para lidar com as demandas das avaliações externas. Esse apoio é oferecido, em grande parte, por meio das Diretorias Regionais de Educação que organizam encontros formativos com gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores, com foco na análise dos descritores cobrados, interpretação de resultados e uso pedagógico dos dados. O suporte também ocorre por meio de orientações técnicas, envio de materiais de apoio, aplicação de simulados e acompanhamento de desempenho, além do fortalecimento de práticas de monitoramento da aprendizagem. No entanto, esse processo ainda pode ser aprimorado em diversos aspectos. Para torná-lo mais eficaz, é necessário que as formações sejam mais frequentes, práticas e alinhadas às realidades específicas de cada escola.

AP2 (2025) complementa que

Também é importante garantir o envolvimento de todos os segmentos escolares, inclusive professores de diferentes componentes, e fomentar o uso de estratégias mais diversificadas e inovadoras de preparação dos alunos. Por fim, o uso de plataformas digitais, acompanhamento mais individualizado por parte da DIREC e o fortalecimento da cultura avaliativa são caminhos importantes para ampliar o impacto do suporte oferecido às escolas.

Como Fairclough (10 apud Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 131) entendemos que

O poder é exercido não apenas em determinados tipos de eventos, mas nas cadeias de eventos que são moldadas por cadeias de gênero relativamente estabilizadas e institucionalizadas, e o equilíbrio entre cooperação e conflito na negociação de diferenças de interesse está condicionado à cadeia de eventos e à cadeia de gênero, não apenas ao evento específico.

De forma geral, percebemos que as escolas até recebem algum suporte para lidar com as avaliações externas, mas esse apoio ainda é limitado e nem sempre alcança quem está na sala de aula de forma prática e eficaz. As formações, como relatam as assessoras, existem e ajudam a compreender descritores, habilidades e resultados, porém muitas vezes são pontuais, teóricas e pouco conectadas com a realidade e os desafios diários dos professores.

Além disso, defendemos a ideia de que esse apoio não pode depender apenas da boa vontade ou da adesão dos profissionais então envolvidos nesse processo. Precisa ser constante, acolhedor e colaborativo, um espaço de troca, não de cobrança. Quando a formação docente é pensada apenas como preparação para a aplicação da prova, perde-se a essência do ensino, que é formar sujeitos críticos e não apenas bons respondentes de testes.

Destacamos um outro ponto que consideramos importante: o suporte não pode se restringir a materiais, simulados ou reuniões técnicas. Ele precisa envolver empatia, escuta e valorização do trabalho docente. Uma formação que respeita o tempo da escola, considera as diferenças entre contextos e incentiva práticas inovadoras tem muito mais chance de transformar os resultados em melhorias reais. Assim, para que esse suporte tenha sentido, é necessário que seja contínuo, coletivo e conectado à prática pedagógica.

Entendemos que, mais do que treinar para a avaliação, é preciso formar para ensinar com autonomia, consciência e propósito. Ball, Maguire e Braun (2021, p. 139) contribuem com a afirmação sobre a escuta e empatia aos professores: “Há, também, custos emocionais que surgem a partir da estreiteza do ‘foco’ e das pressões para ‘melhorar’ que restringem as atuações de ‘padrões’”. Nesse sentido, gera impacto e reflexão sobre os resultados do SAEB através dos resultados das avaliações externas e como são utilizados para desenvolver políticas educacionais ou intervenções pedagógicas na rede estadual.

AP1 (2025) discute que *“atualmente estamos trabalhando com a Gestão para aprendizagem e encontros para apresentação dos resultados, principalmente com as escolas prioritárias”*. Com isso, associamos essa fala com a lógica de que o mecanismo de avaliação passou a ser referência para a elaboração de políticas públicas, em uma inversão de ordens e hierarquia: a avaliação se torna mais potente – e relevante – do que o objeto avaliado Tolentino-Neto (2023 apud Amestoy; Tolentino-Neto, 2020, grifos do autor).

AP2 (2025) ressalta que

os resultados das avaliações externas desempenham um papel estratégico na formulação de políticas educacionais e na definição de intervenções pedagógicas. A partir da análise dos dados coletados, níveis de proficiência, evolução dos indicadores, desempenho por descritor, as DIRECs conseguem identificar os principais desafios enfrentados pelos estudantes e pelas escolas. Esses dados subsidiam a criação de programas voltados para a correção de distorções de aprendizagem, como reforço escolar, turmas de aceleração, ações de recomposição e projetos de letramento e raciocínio lógico, orientando a definição de prioridades curriculares, desenvolvimento de materiais didáticos específicos e a formação continuada de professores, com foco nas áreas e habilidades mais fragilizadas. Quando bem utilizados, os dados das avaliações externas deixam de ser meramente estatísticos e se transformam em instrumentos de gestão educacional, permitindo intervenções mais direcionadas, equitativas e eficazes, com foco na melhoria da qualidade da aprendizagem em toda a rede estadual.

Tolentino-Neto (2023, p. 33), em seu discurso sobre avaliação e políticas, diz que

A cultura da testagem (global testing culture), advinda de reformas e nova gestão pública, ao cobrar e premiar o sucesso escolar comparativo, traz ao ambiente escolar um clima incompatível com os preceitos de educação inclusiva, emancipatória, cooperativa e solidária.

Temos acompanhado como os resultados das avaliações externas têm se transformado em uma espécie de guia para decisões administrativas e pedagógicas. Eles orientam políticas, definem prioridades e ajudam a identificar onde estão as maiores dificuldades dos alunos e das escolas. Quando bem usados, esses dados realmente podem contribuir para ações importantes, como reforço escolar, recomposição de aprendizagem e até formação de professores mais focada nas necessidades reais da rede.

Porém, ao mesmo tempo, esse uso intenso dos resultados também cria uma inversão preocupante: a avaliação passa a ter mais valor do que a própria aprendizagem. Ou seja, a escola corre o risco de ensinar para o teste e não para formar sujeitos críticos, criativos e autônomos. Desse modo, surge um ambiente de pressão, metas e comparações que muitas vezes se afasta do que deveria ser o propósito da educação, que é formar pessoas e não apenas números.

Por isso, o desafio não é negar a importância das avaliações externas, mas equilibrar. Que os dados sirvam como instrumento de reflexão e não como mecanismo de cobrança e competição. Que ajudem a construir caminhos coletivos de melhoria, sem apagar a singularidade das escolas, dos professores e dos alunos. Quando a avaliação vira diálogo e não apenas resultado, ela deixa de ser fim e volta a ser meio para transformar, incluir e educar de verdade.

Desse modo, na continuidade de nossa entrevista com os sujeitos da 12ª DIREC, perguntamos: “Há algo que a 12ª DIREC poderia fazer de forma diferente para aprimorar o suporte às escolas no que diz respeito à avaliação externa?”. AP1 (2025) respondeu que “*fortaleceria as formações em serviços com os educadores das escolas*”.

AP2 (2025) destaca que

Embora a 12ª DIREC já atue de forma ativa no acompanhamento das avaliações externas, há ações que poderiam ser realizadas de forma diferenciada para fortalecer ainda mais o suporte às escolas. Uma delas é a personalização do acompanhamento pedagógico, com intervenções específicas para escolas que apresentam maior vulnerabilidade nos resultados, considerando suas particularidades sócio educacionais. Além disso, a DIREC pode investir em momentos de escuta qualificada com gestores, coordenadores e professores, para compreender os desafios enfrentados na ponta e construir estratégias mais alinhadas à realidade das escolas, estimulando a produção de materiais práticos, como roteiros de estudo por descritor, miniguias de interpretação de resultados e sugestões de intervenções pedagógicas. Por fim, promover ações de valorização e visibilidade das boas práticas de escolas que conseguiram evoluir nos indicadores pode estimular o engajamento e favorecer a troca entre pares. Com uma atuação mais próxima, responsiva e alinhada ao cotidiano escolar, a 12ª DIREC pode se tornar uma referência ainda mais forte no fortalecimento da cultura avaliativa e na promoção de uma educação pública com melhores resultados e mais equidade.

Compreendemos que mesmo com o esforço da 12ª DIREC em acompanhar e orientar as escolas, ainda há espaço para mudanças que tornem esse suporte mais humano, realista e

efetivo. Mais do que repassar metas e resultados, é preciso escutar o que ocorre no dia a dia das escolas, suas dificuldades, limitações e também suas iniciativas criativas. Nem tudo pode ser resolvido com formações pontuais. Muitas vezes, o que falta é acompanhamento mais próximo, apoio contínuo e diálogo verdadeiro com quem está na sala de aula.

Defendemos a ideia de que investir em formações em serviço, personalizar o acompanhamento para escolas com maiores desafios e valorizar boas práticas já existentes são caminhos possíveis. Quando a DIREC reconhece que cada escola tem sua realidade e que as políticas precisam ser adaptadas e não apenas reproduzidas, abre-se espaço para uma avaliação mais formativa, menos burocrática e mais voltada para a aprendizagem de fato.

O grande desafio da escola e da 12ª DIREC é transformar a avaliação externa em um instrumento que fortaleça e não pressione, que inspire melhorias sem culpabilizar. Ou seja: mais colaboração, mais escuta e menos lógica de cobrança. Assim, a atuação da 12ª DIREC pode deixar de ser apenas gestora de resultados e se tornar parceira na construção de uma educação pública mais justa, crítica e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o entendimento de que escola e DIREC são contextos da prática, investigamos como gestores, professores, coordenadores e assessoras pedagógicas, articulam essas políticas às realidades locais, reinterpretando-as de acordo com suas experiências, condições e desafios.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de caráter exploratório-interpretativo, utilizando a observação participante, questionários e análise documental para compreender os sentidos atribuídos às avaliações externas no cotidiano escolar como também na DIREC. O estudo considera que o SAEB, enquanto política influenciada por redes globais e nacionais, impacta diretamente a organização pedagógica, a gestão e as práticas avaliativas da escola, ao mesmo tempo em que é reinterpretado pelos sujeitos conforme suas necessidades e contextos.

Ao compreender a avaliação externa como parte de redes políticas mais amplas, esta investigação contribui para o debate sobre os efeitos dessas políticas em contextos locais e reforça a importância de se considerar a voz dos profissionais da educação no processo de implementação e transformação das práticas escolares.

Com base em uma contextualização histórica, destacamos que no fim da década de 1980 ocorreram as primeiras ações voltadas para a implementação no Brasil de um sistema nacional de avaliação da educação básica, buscando verificar não apenas a cobertura do atendimento educacional oferecido à população, mas, principalmente, o desempenho dos alunos dentro do sistema. O surgimento e a consolidação do SAEB como parte do processo de institucionalização da avaliação educacional em larga escala no Brasil foram criados no fim dos anos 1980 e implantado em 1990 pelo INEP. O SAEB passou a avaliar o desempenho dos estudantes e fornecer dados para orientar políticas públicas. Inserido em um movimento global de regulação e *accountability*, o sistema se desenvolveu em meio às reformas educacionais inspiradas por organismos internacionais.

Ao longo dos anos 1990 e 2000, o SAEB foi sendo aprimorado, incorporando novas metodologias, como a Teoria de Resposta ao Item (TRI), ampliando o público avaliado e dando origem à Prova Brasil (ANRESC) e à Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB). Com essas mudanças, o sistema passou a produzir indicadores, como o IDEB, e a influenciar diretamente o currículo, o planejamento docente e a gestão escolar.

Diante desse contexto educacional, surgiu o desenvolvimento e a necessidade de sistematizar a avaliação em larga escala ao porte nacional, mais precisamente nos níveis do

Ensino Fundamental e Ensino Médio por meio da execução do SAEB. Os testes cognitivos do SAEB são preparados a partir de suas matrizes de referência, elaboradas de um resumo do que é frequente nas diferentes propostas curriculares estaduais, municipais e nacionais, além do parecer de professores e profissionais nas áreas de português e matemática, como também da análise dos livros didáticos mais utilizados nas redes e séries avaliadas.

Enquanto o MEC desenvolvia uma avaliação da educação básica de base amostral como o SAEB, Estados e municípios sentiam a necessidade de introduzir avaliações que atingissem todas as escolas. Com isso, o terceiro capítulo discutiu o SAEB como parte das políticas de avaliação externa no Brasil e sua influência na organização das escolas, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram apresentados o surgimento dessas avaliações em larga escala, a relação entre currículo e avaliação, mostrando que os resultados do SAEB acabam orientando o planejamento escolar e a influência de organismos internacionais na formulação das políticas educacionais brasileiras. Com base em documentos oficiais e autores do campo, ficou evidente que o SAEB se consolidou como uma ferramenta de monitoramento e regulação da educação, articulada a redes políticas globais e nacionais, impactando diretamente as práticas pedagógicas e a gestão escolar.

No entanto, é possível perceber que mesmo que as avaliações em larga escala priorizem o desenvolvimento escolar dos alunos, de fato, o conhecimento não pode ser considerado unificado diante de tantas especificidades que cada aluno tem. Dependendo de vários fatores que estão além do chão escolar, a proposta curricular não deve ser centralizada, homogeneizada, e sim, deveria ser um currículo conectado às diversas experiências do contexto social ali vivenciados. Mediante o pensamento de Young (2014) sobre currículo, ao descrever: qual conhecimento deveria compor o currículo? Não no sentido absoluto de conhecimento verdadeiro, o que seria melhor definido como crença, mas no sentido de “o melhor conhecimento que temos em qualquer campo”.

Também discutimos no decorrer do texto que o currículo não deve ser um modelo fixo e prescritivo, mas sim, uma construção coletiva, marcada por práticas, contextos e significados que ultrapassam o documento oficial. No entanto, com a expansão das avaliações externas, como o SAEB, o currículo passou a ser influenciado por uma lógica de padronização, na qual as escolas e professores se veem pressionados a alinhar seus conteúdos às competências cobradas nas provas. Autores como Lopes e Macedo (2011), Bonamino e Sousa (2012) apontam que as avaliações centralizadas tendem a homogeneizar o ensino e a desconsiderar as desigualdades sociais, culturais e econômicas entre os estudantes. Nesse cenário, o currículo deixa de ser um espaço plural e democrático e se aproxima de uma ferramenta de controle e

responsabilização. Bonamino e Sousa (2012) mostram que, no Brasil, as diferentes gerações de avaliação (da divulgação de resultados até a responsabilização com consequências) reforçaram esse vínculo entre desempenho escolar e organização curricular.

Apesar disso, o currículo é entendido também como uma prática política e social, permeada por disputas, resistências e possibilidades de ressignificação. Ainda que as avaliações externas influenciem o planejamento pedagógico, o trabalho docente e as prioridades da escola, permanece o desafio de construir currículos que considerem a realidade dos alunos, valorizem a formação integral e não se limitem à preparação para testes. Também que as avaliações externas são testes que influenciam os currículos escolares, porém, por conta da sua padronização, fica difícil estimar a qualidade da educação dos estudantes diante de tantas especificidades encontradas nas escolas e também por parte do próprio corpo discente ali inserida no contexto escolar.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório-interpretativo, orientada pelos pressupostos da sociologia das políticas educacionais e, especialmente, pelo Ciclo de Políticas de Bowe, Ball e Gold (1992). Com isso, buscamos compreender como as avaliações externas, em especial o SAEB, são interpretadas e ressignificadas pelos sujeitos escolares no contexto da prática.

Utilizamos como procedimentos metodológicos: revisão de literatura do tipo Estado do Conhecimento, análise documental, observação participante, aplicação de questionários semiestruturados com professores, gestores e assessoras pedagógicas da 12ª DIREC. A análise dos dados seguiu a técnica da análise de conteúdo (Bardin, 2011). O estudo reconhece que o SAEB integra redes políticas internacionais, nacionais e locais e que sua compreensão exige olhar para os sujeitos que vivenciam e recontextualizam essas políticas na escola. Assim, garantiu-se coerência entre problema, objetivos e caminhos metodológicos, assegurando rigor científico e transparência na condução da investigação.

A pesquisa está presente no cotidiano do pesquisador para uma melhor análise e interpretação dos objetos de estudo propostos por eles enquanto pesquisadores. Com isso, conseguimos apresentar e discutir o que outros pesquisadores estão pensando sobre as políticas de avaliação externa e de como essas políticas estão sendo interpretadas no contexto educacional. Destacamos que, embora, o levantamento teórico seja um desafio diante de uma diversidade nas bibliotecas digitais, esse exercício de buscas nos remeteu a um conhecimento mais sistemático e profundo no fazer pesquisa.

Nesta pesquisa empírica, partimos da análise dos contextos locais, ou seja, do ambiente microlocal da escola, para compreender como as políticas de avaliação externa, definidas em

uma perspectiva macro, se materializam no cotidiano educacional. Entender esses contextos locais não é apenas uma necessidade metodológica, mas também um compromisso ético e político com a justiça social e a equidade. Ao reconhecer as particularidades e desafios de cada território, podemos construir políticas e ações que respeitem as identidades locais, promovam inclusão e fortaleçam a capacidade das comunidades de moldar seu próprio futuro.

A realização desta pesquisa tem nos possibilitado compreender a necessidade da implantação das políticas públicas eficazes para as avaliações externas, os debates, a ampliação das publicações e mais documentos descrevendo os dados ao longo do tempo, principalmente em âmbito global, depois do neoliberalismo. Também, as avaliações externas são definidas por meio de discursos e dispositivos que determinam um novo modelo de governança com o intuito de direcionar as ações do Estado nacional por meio da globalização, buscando assim melhores resultados nas avaliações em larga escala. Embora as avaliações externas concebam instrumentos de políticas nas quais se consolidam como regulação, nem sempre elas promovem organizações existentes em prol das políticas educacionais.

A pesquisa nos possibilitou compreender que a política de avaliação externa do SAEB, embora formulada em âmbito nacional, ganha novos sentidos no cotidiano escolar a partir da interpretação e das práticas dos sujeitos locais, gestores, professores, assessoras pedagógicas e demais membros da comunidade. No contexto da escola investigada e da 12ª DIREC, observamos que as avaliações externas são apropriadas de formas diversas, ora como mecanismo de responsabilização e cobrança, ora como possibilidade de reflexão pedagógica e melhoria das aprendizagens.

O percurso metodológico adotado, de abordagem qualitativa, aliado à observação participante, análise documental e questionários semiestruturados, permitiu compreender como essas políticas são recontextualizadas na prática. A análise dos dados, orientada pela Análise de Conteúdo de Bardin (2011), nos possibilitou a organização de três eixos principais dentro das categorias elencadas aos sujeitos da escola: compreensão dos sujeitos acerca das avaliações externas (SAEB); preparação e ressignificação das avaliações externas (SAEB) e Resultados das avaliações externas (SAEB) e melhoria contínua de ações, formação e práticas pedagógicas. Para os sujeitos da 12ª DIREC, os eixos principais dentro das categorias elencadas foram: coordenação e organização das avaliações externas; preparação e suporte às escolas sobre o SAEB e impacto e reflexão sobre os resultados do SAEB. Constatamos que, apesar do reconhecimento da importância do SAEB para o diagnóstico educacional, há desafios relacionados à sobrecarga avaliativa, ausência de formação adequada, dificuldades operacionais e distanciamento entre orientações da DIREC e a realidade escolar.

Ainda assim, professores e gestores (seja da Escola Azul ou da 12ª DIREC) atribuem sentidos próprios aos resultados, buscando articulá-los às práticas pedagógicas, especialmente em ações voltadas à recomposição das aprendizagens e à equidade. Em síntese, destacamos que as articulações entre escola e 12ª DIREC demonstram que o SAEB só adquire relevância transformadora quando seus resultados são apropriados criticamente pelos sujeitos escolares e convertidos em práticas pedagógicas contextualizadas.

Com base nas respostas então apresentadas para as perguntas em pauta, compreendemos que, de maneira geral, os resultados das avaliações externas na Escola Azul acabam gerando impactos que vão além dos números: eles mexem com o trabalho dos professores e com a aprendizagem dos alunos. É reforçada a ideia de que esses dados funcionam como um espelho, mostram avanços, evidenciam dificuldades e pressionam por mudanças. Por um lado, podem orientar práticas, inspirar revisões de planejamento e fortalecer ações pedagógicas mais intencionais, como destacam os sujeitos da escola. Por outro, também podem gerar cobranças, foco excessivo em resultados e sensação de responsabilização individual.

Consideramos que a Escola Azul, da rede estadual de Mossoró-RN, compreende e vivencia as avaliações externas, especialmente o SAEB. A investigação envolveu sete participantes (gestão, coordenadora, supervisora, docentes e assessoras da 12ª DIREC) e utilizou observação, análise documental e questionários semiestruturados. As análises foram organizadas em categorias que trataram da compreensão dos profissionais sobre o SAEB, a preparação e ressignificação da avaliação no cotidiano escolar e o uso dos resultados para aprimoramento pedagógico. Também foram investigadas as ações da 12ª DIREC na coordenação, suporte às escolas e utilização dos resultados para planejamento e formação.

Os dados apontam para articulações entre demandas externas das políticas de avaliação e as necessidades internas da escola, evidenciando o SAEB como instrumento de regulação, mas também de reflexão sobre as práticas pedagógicas, além de analisarmos como gestores, professores e assessoras pedagógicas da 12ª DIREC percebem, vivenciam e ressignificam o SAEB no cotidiano escolar. A partir dos questionários aplicados, foi possível compreender que as avaliações externas são reconhecidas como instrumentos importantes para diagnosticar a aprendizagem, orientar políticas públicas e apoiar o planejamento pedagógico. No entanto, também geram pressões, cobranças por resultados e podem reduzir o ensino ao treino para provas.

Os profissionais demonstram que não apenas “aplicam” a política, mas também reinterpretam e adaptam o SAEB às suas realidades, confirmando a ideia do Ciclo de Políticas de que a prática escolar é um espaço de tradução e reconstrução das políticas educacionais. As

escolas utilizam estratégias, como simulados, revisão de conteúdos e mobilização da comunidade, mas enfrentam desafios como ausência de alunos, falta de engajamento e desigualdades de condições.

As falas dos sujeitos partícipes da investigação apontam para a ideia de que o SAEB cumpre um papel de monitoramento, mas também evidencia tensões entre controle externo, autonomia pedagógica e qualidade social da educação. Assim, as avaliações externas são vistas, ao mesmo tempo, como oportunidade de reflexão e como fonte de pressão, o que reforça a necessidade de ressignificá-las para que contribuam de forma mais humana, crítica e formativa para o processo educativo.

A 12ª DIREC tem papel importante nesse processo ao oferecer devolutivas, comparativos, gráficos e orientações pedagógicas. No entanto, o suporte ainda é percebido como insuficiente por alguns docentes, que defendem formações mais frequentes, práticas e contextualizadas. Assim, o desafio central não é apenas aplicar e divulgar os resultados das avaliações, mas ressignificá-los como instrumentos de reflexão coletiva, formação docente e melhoria das práticas, superando a lógica de controle, competição e culpabilização.

Até aqui, a leitura dos referenciais então destacados nos ajudou a compreender a preocupação dos autores em debater questões atuais sobre as políticas públicas e de como esse movimento influenciou o surgimento da avaliação em larga escala, percebendo, de fato, as interferências sofridas na escola como um todo, desde a gestão escolar até os próprios estudantes diante tais demandas.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- AFONSO, A. J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 22, p. 35-46, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a05.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.
- AFONSO, A. J. Políticas avaliativas e *accountability* em educação: subsídios para um debate ibero-americano. **Sísifo**, Lisboa, n. 9, p. 57-69, 2009. Acesso em: 10 set. 2025.
- ALMERINDO, J. A. Estado, políticas e gestão da educação: resistência ativa para uma agenda democrática com justiça social. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. n. 2, v. 36, p. 403-428, 2020. Disponível em: Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932020000200403&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 27 jan. 2025. Epub 11-Jan-2021. <https://doi.org/10.21573/vol36n22020.103519>.
- AMESTOY, M. B. Testes padronizados, estreitamento curricular e papel docente: a escola e a mercantilização do ensino. In: TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de; AMESTOY, Micheli Bordoli (Orgs.). **Avaliações externas na educação básica: contextos, políticas e desafios**. 1. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2023.
- AMESTOY, M. B.; TOLENTINO-NETO, L. C. B. Educação em tempos neoliberais: a (des)conexão entre qualidade e testagem. In: RIGUE, F. M.; AMESTOY, M. B.; MALAVOLTA, A. P. P. (org.). **O que pode a educação no Brasil hoje?** Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020. v. 2. P. 261-270
- ANDRADE, R. S. D. Estudo De Caso Sobre a Gestão Pedagógica Dos Resultados Educacionais De Quatro Escolas Municipais De Teresina (Piauí). 2020. <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12192>. Acesso em: 09/07/2024.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ASSESSORIA PEDAGÓGICA DA 12ª DIREC. **Prova do Saeb**. Whatsapp, 13 out. 2025.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/255629336_Diretrizes_Politicas_Globais_e_Relacoes_Politicas_Locais_em_Educacao. Acesso em: 25 jun. 2024.
- BALL, S. J. **Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janet Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2022.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. 2. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

BARROSO, J. **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores**. Lisboa: Educa, 2006.

BAUER, A.; PIMENTA, C. O.; NETO, J. L. H.; SOUSA, S. Z. L. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 326–352, 2015. DOI: 10.18222/ae266203207. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/3207>. Acesso em: 22 out. 2025.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BERTAGNA, R. H.; MELLO, L. R. D. **Qualidade e avaliação: influências e significados na educação brasileira**. Revista Educação e Políticas em Debate, v. 9, n. 2, p. 287–304, 2020. Disponível em: DOI: 10.14393/REPOD-v9n2a2020-55139. Acesso em: 22 out. 2025.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. **Colecção Ciências da Educação**, 1994. Porto: Porto Editora.

BONAMINO, A. A evolução do Saeb: desafios para o futuro. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 113-126, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3155/2890>. Acesso em: 24 out. 2025.

BONAMINO, A.; Franco, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, 1999.

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. 373-38, abr./jun. 2012.

BORGES, A. P. N. R.; ALMEIDA, S. P. N. D. C. E.; SANTANA, K. C. L. Avaliação Educacional: o Saeb, seus pressupostos, finalidades e repercussões. **SciELO Preprints**, 2021. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.2938. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2938>. Acesso em: 15 set. 2025.

BOURDIN, A. **A questão local**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BOURDIN, A. **O local: ensaio sobre a significação da cidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRAGA, D. S.; MIRANDA, C. C. D.. Escolas invisibilizadas: desigualdades nas condições de oferta e limites dos instrumentos de políticas públicas. Ensaio: Avaliação e Políticas

Públicas em Educação, v. 31, n. 120, p. e0233515, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003103515>. Acesso em: 09/07/2024.

BRASIL. **Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018**. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Brasília, 2018b. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Erce - Estudo Regional Comparativo e Explicativo**. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/erce>. Acesso em: 12 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Fundamentação das matrizes de avaliação da educação básica: estudos e propostas**. Brasília, DF: Inep, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Histórico do Saeb**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>>. Acesso em: 17 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matriz de Referência SAEB**. [documento de referência], Brasília, DF: INEP, 2018a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Saeb: diretrizes da edição de 2023 – Cartilha**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 17 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Saeb: Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 17 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório Nacional Saeb 97**. Brasília: INEP, 1998.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 11 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 17 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: portal.planalto.gov.br. Acesso em: 17 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com

matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

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, a. 111, n. 120-A, p. 1, Brasília, DF, 26 de junho de 2014. Disponível em: portal.planalto.gov.br. Acesso em: 3 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. INEP. **Matrizes curriculares de referência para o SAEB.** Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Relatório do VI Acordo MEC/BIRD - Projeto Nordeste.** Brasília: MEC, 1988. (Ou documentos correlatos emitidos em 1988/1989 relacionados ao Acordo de Empréstimo BIRD 2928-BR).

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Aprimoramentos no Sistema de Avaliação da Educação Básica ampliarão a produção de evidências educacionais.** Brasília: MEC/Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Matrizes curriculares de referência para o SAEB.** 2. ed. rev., ampl. Brasília, DF: Inep, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ofício circular 017/MEC.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 26 jan. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores.** Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 931, de 21 de março de 2005.** Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-931-2005_192958.html. Acesso em: 3 nov. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 435, de 3 de julho de 2025.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2025. p. 99. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-435-de-3-de-julho-de-2025-640262289>. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Diário Oficial da União, 21 dez. 2019. Acesso em: 3 nov. 2025

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

CAVALCANTI NETO, A. L. G.; AQUINO, J. de L. F. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? **Educação em Revista**, v. 25, n. 2, p. 223–240, ago. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000200010>. Acesso: 10 set. 2025.

CHIRINÉA, A. M.; PASQUARELLI, B. V. L. Gestão escolar em tempos de Ideb: do compromisso com a qualidade à gestão baseada em resultados. *In*: TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de; AMESTOY, Micheli Bordoli (Orgs.). **Avaliações externas na educação básica: contextos, políticas e desafios**. 1. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2023.

COELHO, M. I. D. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 16, n. 59, p. 229–273, abr. 2008. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 nov. 2025.

COSTA, G. D. S.. **Avaliação em larga escala: implicações dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no trabalho docente e gestor**/ Genilse da Silva Costa. - Chapecó, SC: 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13808129. Acesso em: 9 jul. 2024.

COTTA, T. C. **Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Brasília: ENAP, 2001.

CURY, C. R. J. A globalização e os desafios para os sistemas nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 1, p. 15-34, jan./abr. 2017.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016 [2009].

DELGADO, P. O estudo de caso na investigação qualitativa: do desenho à aplicação. **Revista InterAção**, 2019. DOI: 10.5902/2357797536617. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/interacao/article/view/36617>. Acesso em: 23 jan. 2025.

DIAS, R. E; BORGES, V; OLIVEIRA, M. B. (Orgs.). **Docência nas políticas de currículo na Ibero-América: demandas em disputa**. Curitiba: CRV, 2023.

DIAS, R. E.; OLIVEIRA, M. B. de. **Redes políticas em prol de “fazer valer a BNCC, na prática”**: a educação pública é de quem? *Currículo sem Fronteiras*, v. 22, e2181, 2022. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol22articles/2181-oliveira-dias.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2024.

DIAS SOBRINHO, J. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. *In*: FREITAS, L. C. (org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002. V. 1, p. 13-62.

COSTA, M. A. M. D.; DIRETOR DA 12ª DIREC. SAEB. Whatsapp. 14 out. 2025.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, v.20, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602004000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 jan. 2025.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379–404, abr. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>. Acesso em: 25 out. 2025.

DUTRA, M. H.. O Sistema De Avaliação Da Educação Básica Dos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental E Indicadores De Qualidade Na Gestão Educacional/escolar Em Escolas Municipais De Santa Maria – RS. 2022. <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/27226>. Acesso em: 09/07/2024.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO (FNE). Nota sobre o atraso na divulgação dos microdados do Censo Escolar 2024 e Saeb 2023. Brasília: FNE, 2025. Disponível em: Disponível em: portal.planalto.gov.br. Acesso em: 17 set. 2025.

FRANCO, C. O SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, maio/jun./jul./ago. 2001.

FREIRE, P.; SHOR, I.. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GRENZEL, F. B. **Interfaces Da Avaliação Externa No Currículo Escolar: Percepções De Professores De Uma Escola Da Rede Municipal**. 2022. <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/28910>. Acesso em: 09/07/2024.

HYPOLITO, Á. M.; IVO, A. A. Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n. 11, v. 02, p. 376-392, ago. 2013. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 26 jan. 2025.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n.113, p. 1337-1354, out. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400015>. Acesso em: 26 jan. 2025.

HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J.; LEITE, M. C. Currículo, gestão e trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 08, n. 2, pp. 1-16, agosto. 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 26 jan. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Matrizes curriculares de referência para o SAEB**. Maria Inês Gomes de Sá Pestana *et al.* 2. ed. rev. ampl. Brasília, 1999.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Estudo Regional Comparativo e Explicativo (ERCE)**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/estudo-regional-comparativo-e-explicativo-erce>. Acesso em: 12 set. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. 2023. Disponível em: Portal Saeb/Inep. Acesso em: 15 jul. 2024.

IVO, A. A.; HYPOLITO, Á. M. Sistemas de avaliação em larga escala e repercussões em diferentes contextos escolares: limites da padronização gerencialista. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**: periódico científico editado pela ANPAE, v. 33, n. 3, p. 791-809, 2017.

KOETZ, C. M.; WERLE, F. O.C. Trajetória do sistema de avaliação do rendimento escolar do estado do Rio Grande do Sul. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 20, p. 677-700, 2012.

KOHL, S. P.; MOROSINI, M. C. O Revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica Online**, 33, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 28 jun. 2024.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settinieri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEÃO, B. L. F. **SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL (SIAVE) DE MOSSORÓ-RN: CONCEPÇÃO E FORMULAÇÃO DA POLÍTICA**. Bruno Layson Ferreira Leão, 2021. Disponível em: https://www.uern.br/controladepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2019/arquivos/6604bruno_layson_ferreira_lea%C6%92o.pdf. Acesso em: 9 jul. 2024.

LEÃO, B. L. F.; SOUZA, A. S. **Sistemas municipais de avaliação da educação (2014-2019): o que as pesquisas revelam?** Linhas Críticas, [S. l.], v. 26, p. e33369, 2020. DOI: 10.26512/lc.v26.2020.33369. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/33369>. Acesso em: 18 jan. 2024.

LEMOS, J. D. S.; OLIVEIRA, M. B. D. As interfaces global e local na formulação e gestão das políticas educacionais. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [S. l.], v. 7, n. 24, 2021. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3643>. Acesso em: 2 nov. 2025.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. BALL, J. Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C. **Por um currículo sem fundamentos**. Linhas Críticas. Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio 2015. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-

04312015000200445&lng=pt&nrm=iso. <https://doi.org/10.2015/lcv21n45.0011>. 2015. Acesso em: 15 jul. 2024.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, ESC [Internet]. 1 de ago. de 2013. 7-23. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/311n>. <https://doi.org/10.34626/esc.vi39.311>. 2013. Acesso em: 15 jul. 2024.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. de L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023141, 2023.

LÜCK, H. Avaliação e monitoramento do trabalho educacional. Belo Horizonte: **Projecta Educacional**, Edição Kindle. Edição original: Editora Vozes., v. 7, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e criando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

LUSTOSA, L. A.. Um estudo sobre o plano amostral do Saeb / Laene Ascenso Lustosa. -- 2020. 164 p. <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12191>. Acesso em: 09/07/2024.

MAHONY, P.; MENTER, I.; HEXTALL, I. The emotional impacto of performance-related pay on teachers in England. **British Educational Research Journal**, v. 30, n. 3, p. 435-456, 2004.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 94, p. 47–69, jan. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Acesso em: 27 jun. 2024.

MAUÉS, O. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil; GONÇALVES, L. A. O. **Currículo e Políticas Públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MINAYO, M. C. S.; **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitative and Qualitative Methods: Oppositionor Complementarity? **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, jul./set., 1993.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

OLIVEIRA, M. B. Regime de colaboração e formação docente: práticas discursivas na produção política ProBNCC/RN. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, e23863, jan. 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592021000102010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 jul. 2024.

OPENAI. **ChatGPT (versão de 2025)**. [Software]. Disponível em: <https://chat.openai.com>. Disponível em: <https://chatgpt.com/>. Acesso em: 16 out. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Unesco Santiago**. 200-. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/fieldoffice/santiago>. Acesso em: 3 nov. 2025.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Diretrizes da OCDE para Empresas Multinacionais**. Edição 2011, 2022

PINHEIRO, A. P.; SARTORI, J. **Leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação**. In: FÁVERO, Altair Alberto et al. (Orgs.). Chapecó: Livrologia, 2022.

RANGEL, A. M.; BARROS, I. A.; LIMA, P. E. D. S. Construindo reflexões sobre monitoramento e avaliação no relatório de monitoramento global da educação (GEM): uma abordagem pós-estrutural e pós-fundacional. In: DIAS, Rosanne Evangelista. BORGES, Veronica. OLIVEIRA, Marcia Betania de (Orgs.). **Docência nas políticas de currículo na ibero-américa: demandas em disputa**. Curitiba: CRV, 2023.

ROSISTOLATO, R.; CERDEIRA, D. Avaliações externas: gestão, docência, políticas de *accountability* e uso de dados. In: TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de; AMESTOY, Micheli Bordoli (Orgs.). **Avaliações externas na educação básica: contextos, políticas e desafios**. 1. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2023.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte; Fundação VUNESP. **Referências Básicas para Organização do Trabalho Pedagógico (RBOTP)**. Natal: 2018c. Disponível em: <http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC000000000316410.PDF> . Acesso em: 17 set. 2025.

SANTANA, M. V. B.; FONSECA, J. S. P. A reforma do Sistema de Avaliação Brasileiro rumo a cruzada da Base Nacional Comum Curricular. Missões: **Revista de Ciências Humanas e Sociais**, 2024. [S. l.], v. 9, n. 2, p. 80–95, 2024. DOI: 10.62236/missoes.v9i2.71. Disponível em: <https://revistamissoeschs.com.br/missoes/article/view/71>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SANTOS, A. L. F.; VILARINHO, E. Regulação e *accountability* na (re) configuração das políticas para a educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, vol. 37, n. 3, p. 1161-1180, 2021.

SANTOS F., J. C.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade** SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (Orgs.). 5. ed. São Paulo, Cortez, 2002. Coleção Questões da Nossa Época, v. 42.

SILVA, L. F.; SANTOS S. C. D.; PEREIRA J. D.; IVO A. A. Avaliação em larga escala e qualidade da educação: discussões advindas de uma política estadual. In: TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de; AMESTOY, Micheli Bordoli (orgs.). **Avaliações externas na educação básica: contextos, políticas e desafios**. 1. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2023.

SILVA, M. S. D.; CARVALHO, M. C. A. D. Percurso do SAEB no Brasil: história e debate. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 9, n. 3, p. 28–39, 2022. Edição especial: Avaliação Estandarizada e da/para Aprendizagem na América Latina. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/6690>. Acesso em: 19 out. 2025.

SILVA, T. T. Das teorias tradicionais às teorias críticas Teoria de currículo: que é isto. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, T. E. A.. O Saeb em debate: avanços e desafios da política nacional de avaliação da educação básica / Talita Emidio Andrade Soares. 2022.
<http://repositorio.ufes.br/handle/10/15843>. Acesso em: 09/07/2024.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. D. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. set./dez. 2010. 793-822, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0100-15742010000300007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/HfYnBHFv4x63bWY6nkJt7H/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2025.

TOLENTINO-NETO, L. C. B. D. O protagonismo estratégico das avaliações em larga escala na articulação de políticas públicas no Brasil. *In*: TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de; AMESTOY, Micheli Bordoli (Orgs.). **Avaliações externas na educação básica: contextos, políticas e desafios**. 1. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2023.

UNESCO. Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2017. 64 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>.

VALLE, P. R. D.; FERREIRA, J. D. L. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **Educação em Revista**, v. 41, p. e49377, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469849377>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hhywJFvh7ysP5rGPn3QRFWf/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2025.

VIEIRA, I. S. Oportunidades educacionais no Brasil: o que dizem os dados do Saeb. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 30, n. 75, p. 748-778, set./dez. 2019, ISSN 0103-6831 e ISSN 1984-932X.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out. 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000400003&lng=pt&nrm=iso. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KnxbVPCbHDBHKzHXwh66vkz/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2024.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**. v. 44, n. 151, p. 190–202, jan. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4fCwLLQy4CkhWHNCmhVhYQd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

1 Roteiro de questionário semiestruturado com o Gestor Escolar

Este questionário visa coletar a opinião dos gestores sobre o processo de avaliação externa aplicado na instituição. Suas respostas nos ajudarão a investigar o papel da gestão escolar na vinculação dessas demandas externas com as necessidades internas da escola e os sujeitos ali presentes por meio da efetiva participação nas avaliações.

1.1 Categoria de análise - Compreensão dos sujeitos acerca das avaliações externas (SAEB);

1.2 O que são avaliações externas? Para que servem?

1.3 Na sua opinião, qual a importância das avaliações externas, como o SAEB, para as escolas?

1.4 Na sua opinião, o que avaliações externas avaliam?

2 - Categoria de análise – Preparação e ressignificação das avaliações externas (SAEB);

2.1 Quais são as principais estratégias utilizadas pela escola no período de preparação para a aplicação da prova do SAEB?

2.2 Quais são os principais desafios enfrentados durante a aplicação da prova do SAEB na escola?

2.3 Que tipo de feedback da 12ª DIREC é oferecido às escolas após a aplicação das avaliações externas?

3 Categoria de análise – Resultados das avaliações externas (SAEB) e melhoria contínua de ações, formação e práticas pedagógicas;

3.1 Os resultados da avaliação externa são utilizados para promover melhorias na instituição? Dê exemplos de ações implementadas a partir dos resultados da avaliação:

3.2 Como é feita a comunicação dos resultados da avaliação externa para os atores sociais da escola?

Agradecemos por sua colaboração! Suas respostas serão de grande importância para o aprimoramento da nossa pesquisa.

APÊNDICE 2

1 Roteiro de questionário semiestruturado com Coordenador (a) e Supervisor (a) Pedagógico (a).

Este questionário tem como objetivo entender a visão dos coordenadores (as) e supervisores (as) pedagógicos sobre o processo de avaliação externa na instituição. Suas respostas nos ajudarão a compreender essas demandas externas com as necessidades internas da escola e os sujeitos ali presentes como rede política por meio da efetiva participação nas avaliações.

1 Categoria de análise - Compreensão dos sujeitos acerca das avaliações externas (SAEB);

1.1 O que são avaliações externas? Para que servem?

1.2 Na sua opinião, qual a importância das avaliações externas, como o SAEB, para as escolas?"

1.3 Na sua opinião, o que avaliações externas avaliam?

2 - Categoria de análise – Preparação e ressignificação das avaliações externas (SAEB);

2.1 Quais são as principais estratégias utilizadas pela escola no período de preparação para a aplicação da prova do SAEB?

2.2 Quais são os principais desafios enfrentados pela equipe pedagógica durante a aplicação da prova do SAEB na escola?

2.3 Que tipo de feedback da 12ª DIREC é oferecido às escolas após a aplicação das avaliações externas?

3 Categoria de análise – Resultados das avaliações externas (SAEB) e melhoria contínua de ações, formação e práticas pedagógicas;

3.1 Os resultados da avaliação externa são utilizados para promover melhorias nas práticas pedagógicas? Dê exemplos de ações implementadas a partir dos resultados da avaliação:

3.2 De que forma você acredita que os resultados da avaliação externa impactam o desempenho dos professores e alunos?

3.3 Os resultados da avaliação externa contribuem para a definição de ações de formação continuada para os professores? De que forma a avaliação externa poderia ser mais integrada ao trabalho pedagógico contínuo da escola?

Agradecemos pela sua colaboração! Suas respostas serão de grande importância para o aprimoramento da nossa pesquisa.

APÊNDICE 3

1 Roteiro de questionário semiestruturado para professoras do 5º ano do fundamental

Este questionário tem como objetivo coletar as percepções e opiniões dos professores do 5º ano do ensino fundamental sobre o processo de avaliação externa. Suas respostas nos ajudarão a entender melhor como esse processo influencia o ensino e a aprendizagem dos alunos no contexto da prática.

1 Categoria de análise - Compreensão dos sujeitos acerca das avaliações externas (SAEB);

1.1 Na sua opinião, qual a importância das avaliações externas, como o SAEB, para as escolas e alunos?

1.2 Em que as avaliações externas se coadunam com as avaliações internas?

2 - Categoria de análise – Preparação e resignificação das avaliações externas (SAEB);

2.1 Quais são as principais estratégias utilizadas pela escola no período de preparação para a aplicação da prova do SAEB?

2.2 Quais são os principais desafios enfrentados por você e os alunos durante a aplicação da prova do SAEB na escola?

2.3 Que tipo de feedback da 12ª DIREC é oferecido às escolas após a aplicação das avaliações externas?

3 Categoria de análise – Resultados das avaliações externas (SAEB) e melhoria contínua de ações, formação e práticas pedagógicas;

3.1 Os resultados da avaliação externa são utilizados para promover melhorias em suas práticas pedagógicas? Dê exemplos de ações implementadas a partir dos resultados da avaliação:

3.2 De que forma você acredita que os resultados da avaliação externa impactam no seu desempenho como professor como também dos alunos?

3.3 A instituição oferece suporte ou formação específica para que você possa atuar de maneira mais eficiente em relação às demandas da avaliação externa? Você se sente preparado para trabalhar com os resultados da avaliação externa e usá-los para planejar suas aulas?

3.4 Há algo que a 12ª DIREC poderia fazer de forma diferente para aprimorar o suporte às escolas no que diz respeito à avaliação externa?

Obrigado por participar! Suas respostas são muito valiosas para o aperfeiçoamento da pesquisa.

APÊNDICE 4

1 Roteiro de questionário semiestruturado com as assessoras pedagógicas da 12ª DIREC

Este questionário tem como objetivo apontar como a Secretaria de Educação da 12ª DIREC orienta esse processo da realização da avaliação externa na escola e entender a percepção da Assessora Pedagógica da 12ª DIREC de Mossoró/RN sobre o processo de articulação e aplicação das avaliações externas nas escolas da rede estadual.

1. Coordenação e organização das avaliações externas;

1.1. Como é feita a articulação entre a 12ª DIREC e as escolas para garantir o sucesso da avaliação externa?

1.2. Quais são os maiores desafios enfrentados na organização e aplicação das avaliações externas?

1.3. Como a equipe da 12ª DIREC apoia as escolas para garantir a efetiva participação dos alunos nas avaliações externas?

2. Preparação e Suporte às escolas sobre o SAEB;

2.1. As escolas da rede estadual recebem formação ou suporte específico para trabalhar com as demandas da avaliação externa? Como esse suporte é oferecido ou como ele poderia ser melhorado?

2.2. Que tipo de feedback é oferecido às escolas após a aplicação das avaliações externas? Como ele é utilizado para o aprimoramento das práticas escolares?

3. Impacto e Reflexão sobre os Resultados do SAEB;

3.1. Como os resultados das avaliações externas são utilizados para desenvolver políticas educacionais ou intervenções pedagógicas na rede estadual?

3.2. Há algo que a 12ª DIREC poderia fazer de forma diferente para aprimorar o suporte às escolas no que diz respeito à avaliação externa?

Agradecemos sua colaboração. Suas respostas são essenciais para a melhoria contínua das práticas educacionais e dos processos de avaliação na rede estadual.

APÊNDICE 5

Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

UERN - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO GRANDE DO
NORTE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÕES EXTERNAS NA PRÁTICA ESCOLAR: como os sujeitos interpretam o SAEB em contexto local.

Pesquisador: VALERIA FERNANDA RODRIGUES DE ANDRADE

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 89485025.3.0000.5294

Instituição Proponente: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.649.011

Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa tem como foco compreender como os sujeitos escolares interpretam e ressignificam as políticas de avaliação externa, especialmente o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no contexto de uma escola da rede estadual localizada em Mossoró/RN. A investigação está inserida na linha de pesquisa „Políticas e Gestão da Educação“, do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), e propõe-se a analisar as avaliações externas a partir da ótica dos atores diretamente envolvidos com a prática educacional, como professores, coordenadores, supervisores, gestores escolares e técnicos da 12ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC). A pesquisa parte da premissa de que políticas públicas educacionais, como o SAEB, são influenciadas por dinâmicas locais e globais e que sua implementação nas escolas ocorre de forma interpretativa, sendo mediada por crenças, experiências e contextos específicos. Para isso, adota como referencial teórico a abordagem do Ciclo de Políticas, proposta por Stephen Ball e Richard Bowe, que considera a política como um processo em constante construção, interpretação e adaptação. O estudo utiliza ainda o conceito de redes políticas para analisar como as avaliações externas se inserem na lógica da globalização e na atuação de organismos internacionais, como a OCDE, influenciando decisões educacionais nacionais e locais. Metodologicamente, a pesquisa é de natureza qualitativa, com caráter exploratório-descritivo. Serão utilizados como procedimentos a observação, a análise

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Bairro: Aeroporto

CEP: 59.607-360

UF: RN

Município: MOSSORÓ

Telefone: (84)3315-2094

E-mail: cep@uern.br

UERN - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE



Continuação do Parecer: 7.649.011

documental e a aplicação de questionários semiestruturados. Os sujeitos da pesquisa serão selecionados por critérios específicos que garantem sua atuação direta com as avaliações externas, sendo todos profissionais efetivos da rede estadual de ensino. A análise dos dados será realizada por meio da técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta de Laurence Bardin, visando identificar e interpretar os sentidos atribuídos pelos participantes às avaliações externas em seu cotidiano escolar. Além disso, o estudo busca valorizar as vozes dos profissionais da educação, reconhecendo suas percepções, saberes e estratégias frente às exigências institucionais.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar como os sujeitos interpretam as políticas de avaliação externa, em especial o Sistema de Avaliação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios descritos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O estudo é relevante por valorizar a escuta dos profissionais da educação sobre as políticas de avaliação externa. Sua abordagem qualitativa possibilita uma compreensão profunda do contexto escolar local. Além disso, contribui para o debate crítico sobre a implementação de políticas públicas educacionais no Brasil.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos de apresentação obrigatória anexados.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezados(as) Pesquisadores e equipe,

Gostaríamos de parabenizá-los pela qualidade e rigor científico do projeto de pesquisa "AVALIAÇÕES EXTERNAS NA PRÁTICA ESCOLAR: como os sujeitos interpretam o SAEB em contexto local.", submetido ao Comitê de Ética da UERN. A profundidade das análises planejadas e a relevância do tema abordado destacam-se de maneira excepcional, evidenciando o compromisso da equipe com a excelência acadêmica e a contribuição para o avanço do conhecimento.

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Bairro: Aeroporto

UF: RN

Município: MOSSORO

CEP: 59.607-360

Telefone: (84)3315-2094

E-mail: cep@uern.br

**UERN - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO GRANDE DO
NORTE**



Continuação do Parecer: 7.649.011

Diante do impacto potencial dos resultados desta pesquisa para a sociedade, encorajamos fortemente a publicação deles em periódicos científicos e outros meios de divulgação apropriados. Acreditamos que a disseminação dos achados beneficiará não apenas a comunidade acadêmica, mas também a população em geral, promovendo melhorias significativas nas práticas e políticas relacionadas ao tema estudado. Parabéns pelo excelente trabalho e sucesso na continuidade da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2564174.pdf	02/06/2025 19:31:13		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CEP_COMITE_DE_ETICA.pdf	02/06/2025 19:26:55	VALERIA FERNANDA RODRIGUES DE ANDRADE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anuencia_DIREC.pdf	02/06/2025 19:25:57	VALERIA FERNANDA RODRIGUES DE ANDRADE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	carta_de_anuencia_escola.pdf	02/06/2025 19:24:35	VALERIA FERNANDA RODRIGUES DE ANDRADE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	02/06/2025 19:21:53	VALERIA FERNANDA RODRIGUES DE ANDRADE	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	DECLARACAO_RESPONSABILIDADE_ORIENTADOR_E_PESQUISADOR.pdf	02/06/2025 19:21:36	VALERIA FERNANDA RODRIGUES DE ANDRADE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_inicio_pesquisa.pdf	02/06/2025 19:20:50	VALERIA FERNANDA RODRIGUES DE ANDRADE	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	02/06/2025 19:16:04	VALERIA FERNANDA RODRIGUES DE ANDRADE	Aceito

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Bairro: Aeroporto

CEP: 59.607-360

UF: RN

Município: MOSSORO

Telefone: (84)3315-2094

E-mail: cep@uern.br

UERN - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO GRANDE DO
NORTE



Continuação do Parecer: 7.549.011

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MOSSORO, 17 de Junho de 2025

Assinado por:

JUCE ALLY LOPES DE MELO
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

Bairro: Aeroporto

CEP: 59.607-360

UF: RN

Município: MOSSORO

Telefone: (84)3315-2094

E-mail: cep@uern.br